ISSN 2079-3499

Научно-методический журнал

Гуманитарные науки и образование

16+

ТОМ 17, № 1 2026

ISSN 2079-3499

Scientific and methodological journal

Gumanitarnye nauki i obrazovanie

The Humanities and Education

Vol. 17, no. 1. 2026

Научно-методический журнал

Том 17, № 1. 2026 (январь – март)

(Сквозной номер выпуска – 65)

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

Издается с января 2010 года

Выходит 1 раз в квартал

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

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

Факс:
(834-2) 33-92-67

E-mail:
gumanitarnie.nauki@yandex.ru

Сайт:
http://www.mordgpi.ru
he.mordgpi.ru

Подписной индекс в каталоге «Почта России» ПР 718

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Т. И. Шукшина (главный редактор) – доктор педагогических наук, профессор

Л. П. Водясова (зам. главного редактора) – доктор филологических наук, профессор

И. Б. Буянова (отв. секретарь) – кандидат педагогических наук, доцент

ЧЛЕНЫ РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА

А. З. Абдуллаев – доктор философских наук, профессор (Азербайджан, Баку)

Е. А. Александрова – доктор педагогических наук, профессор (Россия, Саратов)

Н. М. Арсентьев – доктор исторических наук, профессор (Россия, Саранск)

Е. В. Бережнова – доктор педагогических наук, профессор (Россия, Москва)

М. В. Богуславский – доктор педагогических наук, профессор (Россия, Москва)

Е. С. Гриценко – доктор филологических наук, профессор (Россия, Нижний Новгород)

А. В. Мартыненко – доктор исторических наук, профессор (Россия, Саранск)

В. И. Меньковский – доктор исторических наук, профессор (Республика Беларусь, Минск)

Т. Д. Надькин – доктор исторических наук, доцент (Россия, Саранск)

И. С. Насипов – доктор филологических наук, профессор (Россия, Уфа)

О. Е. Осовский – доктор филологических наук, профессор (Россия, Саранск)

В. И. Рогачев – доктор филологических наук, доцент (Россия, Саранск)

В. В. Рубцов – доктор психологических наук, профессор (Россия, Москва)

И. Д. Рудинский – доктор педагогических наук, профессор (Россия, Калининград)

Н. В. Рябова – доктор педагогических наук, доцент (Россия, Саранск)

С. В. Сергеева – доктор педагогических наук, профессор (Россия, Пенза)

А. В. Торхова – доктор педагогических наук, профессор (Республика Беларусь, Минск)

А. В. Фахрутдинова – доктор педагогических наук, профессор (Россия, Казань)

М. А. Якунчев – доктор педагогических наук, профессор (Россия, Саранск)

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

Scientific and methodological journal

Vol. 17, no. 1. 2026 (january – march)

(Continuous issue – 65)

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

Has been published since January 2010

Quarterly issued

Actual address:
Room 325, 13б
Studencheskaya Street,
the city of Saransk,
The Republic of Mordovia,
430007

Telephone numbers:
(834-2) 33-92-54
(834-2) 33-93-09

Fax number:
(834-2) 33-92-67

E-mail address:
gumanitamie.nauki@yandex.ru

Website:
http://www.mordgpi.ru
he.mordgpi.ru

Subscription index in the catalogue "Russian Post" PR 718

EDITORIAL COUNCIL

T. I. Shukshina (editor-in-chief) – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

L. P. Vodyasova (editor-in-chief assistant) – Doctor of Philological Sciences, Professor

I. B. Buyanova (executive secretary) – Candidate of Pedagogical Sciences, Docent

EDITORIAL COUNCIL MEMBERS

A. Z. Abdullaev – Doctor of Philosophical Sciences, Professor (Azerbaijan, Baku)

E. A. Alexandrova – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Russia, Saratov)

N. M. Arsentiev – Doctor of Historical Sciences, Professor (Russia, Saransk)

E. V. Berezhnova – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Russia, Moscow)

M. V. Boguslavskiy – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Russia, Moscow)

E. S. Gritsenko – Doctor of Philological Sciences, Professor (Russia, Nizhny Novgorod)

A. V. Martynenko – Doctor of Historical Sciences, Professor (Russia, Saransk)

V. I. Menkouski – Doctor of Historical Sciences, Professor (Belarus, Minsk)

T. D. Nadkin – Doctor of Historical Sciences, Docent (Russia, Saransk)

I. S. Nasipov – Doctor of Philological Sciences, Professor (Russia, Ufa)

O. E. Osovski – Doctor of Philological Sciences, Professor (Russia, Saransk)

V. I. Rogachev – Doctor of Philological Sciences, Docent (Russia, Saransk)

V. V. Rubtsov – Doctor of Psychological Sciences, Professor (Russia, Moscow)

I. D. Rudinsky – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Russia, Kaliningrad)

N. V. Ryabova – Doctor of Pedagogical Sciences, Docent (Russia, Saransk)

S. V. Sergeeva – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Russia, Penza)

A. V. Torhova – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Belarus, Minsk)

A. V. Fahrutdinova – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Russia, Kazan)

M. A. Yakunchev – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Russia, Saransk)

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

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Н. А. Александрова, С. Б. Вениг
Предпосылки и ориентиры подготовки педагога в условиях внедрения систем искусственного интеллекта в образование..... 7

Ю. И. Апарина
Преимущества применения технологии взаимообучения в процессе профессионального коммуникативного воспитания студентов педагогического университета..... 12

Д. В. Буяров
Современные тенденции и перспективы развития системы образования Королевства Камбоджа..... 17

Л. В. Волкова, М. Н. Клинова
Инструменты визуализации для методического сопровождения процесса проектирования управленческой командой программы развития школы..... 25

С. И. Инаркаева, Л. К. Ахмадова
Развивающий потенциал педагогического театра в системе «школа–вуз» как средство формирования разносторонне развитой личности..... 32

Е. А. Кашкарева, В. К. Финаева
Функции интертекстем в учебном тексте как продукте профессиональной текстовой деятельности учителя русского языка..... 42

Н. В. Кондрашова, Е. А. Тарасова
Педагогическая ценность визуализации изучаемого дошкольниками материала..... 47

И. К. Корякова, Т. С. Каников
Дискуссионные вопросы истории международных отношений и внешней политики России в единой линейке учебников по истории для старшей школы: анализ интерпретационной модели..... 53

Лю Сюй
Структурно-функциональная модель педагогического менеджмента в воспитательной деятельности куратора вуза..... 58

И. Ф. Маркинов, М. А. Якунчев, Е. В. Суродина
Конструкция урока декларативной информации и его использование в формировании у обучающихся генетических знаний..... 62

А. А. Милицин
Критериально-уровневая характеристика готовности старших подростков к интеллектуальному творчеству..... 67

В. В. Мирошкин
Формирование гражданско-патриотической идентичности будущего педагога в условиях обновления воспитательной парадигмы (на примере Мордовского государственного педагогического университета имени М. Е. Евсевьева)..... 71

И. В. Мусханова, Т. Н. Полякова
Понятие «гражданская позиция личности» в современном научном дискурсе..... 77

Д. А. Салимова, Р. Ф. Ахтариева
Работа со школьниками по подготовке к олимпиадам по русскому языку: задания и вопросы для одаренных детей..... 87

О. Н. Сатлер
Профессиональные прототипы будущего педагога: векторы трансформации на основе данных «Атласа новых профессий»..... 94

О. Г. Филиппова, О. В. Цвентарная, А. Ж. Даулеткалиева
Теоретико-методологические подходы к формированию самостоятельности у детей старшего дошкольного возраста в эпоху больших вызовов..... 99

Н. Г. Юрина
Проблема семантизации безэквивалентной лексики в туркменской школе (на материале учебников по русскому языку)..... 107

L. M. Boyarkina, L. G. Kozlova, E. A. Davydova
Visibility as a means of forming lexical skills in teaching English..... 115
Lu Yuetong
Features of patriotic education in Russian general education schools: analysis and possibilities for borrowing for China..... 120

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

А. С. Авилов, Е. Н. Галичкина
Лексико-семантические особенности компьютерно-игрового сленга (на материале серии игр Ace Attorney)..... 125
Р. З. Гареева
Проблема конверсии в татарском языке и ее отражение в толковых словарях..... 130
Л. М. Гареева, Т. В. Манджиева
Лингвокультурологические аспекты современного спорта..... 134
Г. С. Иванова, Н. В. Иванова, К. И. Сайгутина, Н. В. Еремкина
Еще раз о фонологической сущности редуцированных гласных в мокшанском языке (на материале рузаевских и глушковско-алёксовских говоров)..... 139
Н. О. Кириллова
Металингвистические категории репрезентации речевой ситуации..... 146
Т. В. Манджиева, А. В. Малкина, А. Д. Экономова
Паралингвистические средства в цикле детских рассказов М. М. Зощенко: поэтика детства, юмор и сатира..... 151
С. А. Оборская
О роли кхмерско-английских языковых контактов в формировании новейшей лексики кхмерского языка..... 156
A. V. Vinokurova
Strategies and ways of translating nonce words in children's literature..... 161

CONTENTS

PEDAGOGY

N. A. Aleksandrova, S. B. Venig
Prerequisites and guidelines for teacher training in the context of the introduction of artificial intelligence systems in education..... 7

Yu. I. Aparina
The advantages of using peer learning technology in the process of professional communication education of students at a pedagogical university..... 12

D. V. Buyarov
Current trends and prospects for the development of the education system of the Kingdom of Cambodia... 17

L. V. Volkova, M. N. Klinova
Visualization tools for methodological support for the process of designing a school development program by a management team..... 25

S. I. Inarkaeva, L. K. Akhmadova
Developmental potential of pedagogical theatre in the school-university system as a means of forming a diversified personality..... 32

E. A. Kashkareva, V. K. Finaeva
Functions of intertexts in an educational text as a product of a Russian language teacher's professional textual activity..... 42

N. V. Kondrashova, E. A. Tarasova
Pedagogical value of visualizing material studied by preschoolers..... 47

I. K. Koryakova, T. S. Kanikov
Discussion issues of international relations and Russia's foreign policy history in a unified line of high school history textbooks: analysis of the interpretive model..... 53

Liu Xu
Structural-functional model of pedagogical management in the educational activity of a university curator. 58

I. F. Markinov, M. A. Yakunchev, E. V. Surodina
The design of a declarative information lesson and its use in developing students' genetic knowledge..... 62

A. A. Militsin
Criteria-level characteristics of the readiness of older adolescents for intellectual creativity..... 67

V. V. Miroshkin
Formation of the civic-patriotic identity of a future teacher in the conditions of updating the educational paradigm (on the example of Mordovian State Pedagogical University named after M. E. Evseviev)..... 71

I. V. Muskhanova, T. N. Polyakova
The concept of "civic position of an individual" in modern scientific discourse..... 77

D. A. Salimova, R. F. Akhtarieva
Working with schoolchildren to prepare for Russian language Olympiads: tasks and questions for gifted children..... 87

O. N. Satler
Professional prototypes of the future teacher: vectors of transformation based on the data from "Atlas of Emerging Jobs"..... 94

O. G. Filippova, O. V. Tsventarnaya, A. Zh. Dauletkalieva
Theoretical and methodological approaches to developing independence in children in times of major challenges..... 99

N. G. Yurina
The problem of semantization of non-equivalent vocabulary in Turkmen school (based on Russian language textbooks)..... 107

L. M. Boyarkina, E. A. Davydova, L. G. Kozlova
Visibility as a means of forming lexical skills in teaching English..... 115
Lu Yuetong
Features of patriotic education in Russian general education schools: analysis and possibilities for borrowing for China..... 120

LINGUISTICS

A. S. Avilov, E. N. Galichkina
Lexical and semantic features of computer game slang (based on the Ace Attorney game series)..... 125
R. Z. Gareeva
The problem of conversion in the Tatar language and its reflection in explanatory dictionaries..... 130
L. M. Gareeva, T. V. Mandzhieva
Linguistic and cultural aspects of modern sport..... 134
G. S. Ivanova, N. V. Ivanova, K. I. Saygutina, N. V. Eremkina
Revisiting the phonological essence of reduced vowels in the Moksha language (based on the Ruzaevka and Glushkovo-Aleksovo subdialects)..... 139
N. O. Kirillova
Metalinguistic categories of speech situation representation..... 146
T. V. Mandzhieva, A. V. Malkina, A. D. Ekonomova
Paralinguistic means in the cycle of children's stories by M. M. Zoshchenko: poetics of childhood, humour and satire..... 151
S. A. Oborskaia
On the role of Khmer-English language contacts in the formation of modern Khmer vocabulary..... 156
A. V. Vinokurova
Strategies and ways of translating nonce words in children's literature..... 161

Гуманитарные науки и образование. 2026. Т. 17, № 1 (65). С. 7–11.
The Humanities and Education. 2026; 17(1-65):7-11.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья
УДК 378.1
doi: 10.51609/2079-3499_2026_17_01_07

Предпосылки и ориентиры подготовки педагога в условиях внедрения систем искусственного интеллекта в образование

Наталья Алексеевна Александрова[1]*, Сергей Борисович Вениг[2]
[1,2]Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Саратов, Россия
[1]aleksandrovan@bk.ru*, https://orcid.org/0000-0002-4332-7383
[2]wenigsb@mail.ru,https://orcid.org/0000-0002-4759-5828

Аннотация. В статье рассматриваются нормативные документы и материалы, регламентирующие необходимость пересмотра содержания цифровых компетенций будущих педагогов в аспекте внедрения систем искусственного интеллекта в образовательный процесс школы и вуза. Проводится анализ авторских подходов к пониманию сути цифровых компетенций педагога, рассматривается, как они меняются в свете включения технологий искусственного интеллекта в учебный процесс, изменений технологий обработки и анализа данных и прочих компонентов цифровой трансформации образования. Проведенный анализ подчеркивает необходимость расширения цифровых компетенций будущих педагогов за счет включения в программы дисциплин модулей, связанных с применением искусственного интеллекта в образовании. Расширение компетенций педагога приводится на примере редизайна дисциплины «Информационные технологии в современном образовании» программы подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, профиль «Информатика в образовании», который заключается в обновлении содержания программы за счет внедрения модульной системы, учитывающей специфику профиля обучающихся и уровень подготовки в области информационных технологий. В программу дисциплины включены модули: Проблемы и перспективы цифровой трансформации образования; Цифровая дидактика: технологические и педагогические тренды в образовании; Разработка цифрового образовательного продукта: от идеи до реализации; стратегии безопасной работы с персональными данными в цифровой образовательной среде; вариативные модули: ИИ-инструменты для образовательной и научной деятельности педагога (гуманитарный и естественно-научные профили) / разработка образовательных продуктов с применением ИИ (физико-математические профили) и визуализация образовательных и научных данных средствами цифровых платформ (гуманитарный и естественно-научные профили) / интеллектуальный анализ образовательных и научных данных (физико-математические профили). Содержание дисциплины соответствует запросам проекта «Приоритет 2030», реализуемого в стенах вуза. Такое наполнение модулей не только позволит педагогам овладеть педагогическими технологиями и методами, но и существенно повысит их профессиональную квалификацию и способность адаптироваться к современным требованиям цифровой трансформации образования.

Ключевые слова: подготовка педагога, цифровые компетенции, искусственный интеллект
Для цитирования: Александрова Н. А., Вениг С. Б. Предпосылки и ориентиры подготовки педагога в условиях внедрения систем искусственного интеллекта в образование // Гуманитарные науки и образование. 2026. Т. 17, № 1 (65). С. 7–11. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_01_07.

PEDAGOGY

Original article

Prerequisites and guidelines for teacher training in the context of the introduction of artificial intelligence systems in education

Natalya A. Aleksandrova[1]*, Sergey B. Venig[2]
[1,2]Saratov State University, Saratov, Russia
[1]aleksandrovan@bk.ru*, https://orcid.org/0000-0002-4332-7383
[2]wenigsb@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-4759-5828

Abstract. The article examines documents and materials regulating the need to revise the digital competencies of future teachers in light of the integration of artificial intelligence systems into the educational process at schools and universities. It analyzes the authors' approaches to understanding the essence of digital competen-

© Александрова Н. А., Вениг С. Б., 2026

cies for teachers and how they are changing in light of the incorporation of artificial intelligence technologies into the educational process, changes in data processing and analysis technologies, and other components of the digital transformation of education. The analysis highlighted the need to expand the digital competencies of future teachers by incorporating modules related to the application of artificial intelligence in education into their curricula. The expansion of teacher competencies is illustrated by the redesign of the "Information Technologies in Modern Education" course in 44.04.01 Pedagogical Education program, specializing in "Informatics in Education". The course redesign involves updating the program's content through the introduction of a modular system tailored to the specific profile of students and their level of IT expertise. The program includes modules on: Problems and Prospects of Digital Transformation in Education; Digital Didactics: Technological and Pedagogical Trends in Education; Digital Educational Product Development: From Concept to Implementation; Strategies for Personal Data Security in a Digital Educational Environment; optional modules: AI Tools for Educational and Scientific Activities of Teachers (Humanities and Natural Sciences profiles) / Development of Educational Products Using AI (Physics and Mathematics profiles) and Visualization of Educational and Scientific Data with Digital Platforms (Humanities and Natural Sciences profiles) / Intelligent Analysis of Educational and Scientific Data (Physics and Mathematics profiles). The course content aligns with the needs of the "Priority 2030" project, which is being implemented at the university. This content will allow teachers to master pedagogical technologies and methods as well as significantly enhance their professional qualifications and ability to adapt to the modern demands of the digital transformation of education.

Keywords: teacher training, digital competencies, artificial intelligence

For citation: Aleksandrova N. A., Venig S. B. Prerequisites and guidelines for teacher training in the context of the introduction of artificial intelligence systems in education. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2026; 17(1-65):7-11. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_01_07.

Введение

В рамках национальной цели «Цифровая трансформация» предполагается достижение «цифровой зрелости» сферы образования, что для будущих школьных учителей означает умение работать в цифровой образовательной среде, а для вузов – интеграцию в цифровую инфраструктуру Минобрнауки[1]. Ключевые показатели оценки цифровой зрелости вуза непосредственно затрагивают вопросы повышения уровня цифровых компетенций преподавателей и студентов [1].

Правительство страны, ведомственные министерства, руководство региона многократно обращали внимание на необходимость включения современных инновационных технологий в подготовку педагогов, на необходимость повышения квалификации действующих педагогов по вопросам применения искусственного интеллекта и технологий анализа образовательных данных, технологий персонализации и смешанного обучения, освоения эффективных практик коммуникации и командной работы, проектной и научной деятельности по разработке образовательных цифровых решений.

Разумеется, столь сложный, многоэтапный и многомерный процесс цифровой трансформации образования в большей степени зависит от готовности педагогов к включению в данную работу. Несомненно, важен и уровень компетенций педагога, соответствующий запросам цифровой экономики и векторам образовательной политики государства [2].

С 2023 г. нами реализуется программа переподготовки «Цифровая трансформация образования» в рамках проекта «Цифровая кафедра» для бакалавров (более 600 слушателей), в содержание программ включены вопросы с изучением ИИ в образовании, с аналитикой данных. Выпускники и работодатели отмечают важность такой дополнительной подготовки. Нами также реализуется программа повышения квалификации для действующих педагогов «Применение искусственного интеллекта в научно-исследовательской работе и образовательной практике» (ее прошли более 120 педагогов региона). Наряду с реализацией программ переподготовки педагогических кадров, повышения квалификации действующих учителей-предметников, считаем необходимым повышение цифровых компетенций будущих учителей уже на этапе получения высшего образования – за счет пересмотра содержания дисциплин, относящихся к изучению информационных технологий. Необходимо устранить «разрыв» в качественной подготовке бакалавров, магистров, будущих и действующих педагогов, обратив внимание прежде всего на формируемые компетенции.

Обзор литературы

Рассмотрим авторские подходы к пониманию сути цифровых компетенций педагога в свете включения технологий искусственного интеллекта в учебный процесс, изменений технологий обработки и анализа данных и прочих компонентов цифровой трансформации образования.

В целом цифровые компетенции педагога, дополненные пониманием искусственного интеллекта, позволяют сформировать принципиально новую модель образовательного процесса, основанную на гибкости, персонализации и активном участии обучающихся. Глобальная цифровизация влияет на все уровни образования – от начальных школ до университетов – и ставит перед педагогами задачу беспрерывного профессионального развития в области современных технологий [3].

А. Ю. Уваров отмечает, что цифровая трансфор-

[1] Приказ Минцифры России от 18.11.2020 № 600 (ред. от 29.12.2023) «Об утверждении методик расчета целевых показателей национальной цели развития Российской Федерации "Цифровая трансформация"» (вместе с «Методикой расчета целевого показателя "Достижение «цифровой зрелости» ключевых отраслей экономики и социальной сферы, в том числе здравоохранения и образования, а также государственного управления"). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_372437/#:~:text=*%20%D1%81%D0%B5%D0%B3%D0%BE%D0%B4%D0%BD%D1%8F%20*%20%D1%81%D0%B5%D0%B3%D0%BE%D0%B4%D0%BD%D1%8F%20%D1%81%D0%B5%D0%B3%D0%BE%D0%B4%D0%BD%D1%8F (дата обращения: 21.01.2026).

мация образования предполагает системное обновление как содержания обучения, так и форм и методов. При этом сквозные технологии (ИИ, виртуальная и дополненная реальности, технологии больших данных) призваны реализовать индивидуальную образовательную траекторию для каждого обучающегося [4], что, в свою очередь, определяет необходимость системы непрерывной переподготовки педагогов.

Проблеме включения в процесс формирования цифровых компетенций педагога технологий больших данных, средств ИИ, средств персонализации обучения посвятили свою работу М. А. Гаранин, А. М. Збарский, О. А. Суляева [5].

Готовность педагога к работе в цифровой образовательной среде современной школы не может быть сформирована только на знании цифровых технологий, использование упомянутых выше технологий и инструментов не принесет ожидаемого педагогического эффекта без «глубокого понимания их дидактического потенциала, их ограничений и рисков, нормативно-правовой базы их применения, этических принципов взаимодействия с ними», также отмечается важность умения «эффективно интегрировать ИИ в существующую образовательную парадигму, обогащая, а не подменяя традиционные методы обучения» [6; 7]. При этом «от педагога требуется высокая квалификация в области технологии генеративного искусственного интеллекта, чтобы исключить ситуации создания некачественных образовательных материалов или нарушения прав на интеллектуальную собственность» [8]. В. И. Токтарова с соавт. также отмечают необходимость глубокого понимания того, как интегрировать технологии в образовательную практику для достижения максимальной результативности обучения. Кроме того, формирование у педагогов цифровых компетенций в области искусственного интеллекта обеспечит развитие у них системного понимания организационных, дидактических и методических возможностей инструментов ИИ [10].

Анализируя мнение современных исследователей о новом «наполнении» цифровых компетенций с учетом активного развития систем искусственного интеллекта, технологий машинного обучения и алгоритмов анализа образовательных данных, мы понимаем необходимость оперативного пересмотра содержания программ дисциплин, формирующих информационно-коммуникационные компетенции педагогов как гуманитарных, так и точных наук. Однако согласимся с В. Д. Колдаевым: «Несмотря на многочисленные исследования в области информатизации образования, в том числе относящиеся к использованию ИКТ в обучении различным дисциплинам, технологии и методики обучения в российских учреждениях высшего образования обновляются медленно и в основном остаются традиционными» [11].

Обозначим еще одну проблему, связанную с недостаточным вниманием к ИТ-подготовке будущих педагогов «гуманитарного» профиля. Раскрывая принципы современного гуманитарного образования, В. К. Финн подтвердил тезис: гуманитарное образование не должно быть профессионально изолированным, а должно ориентироваться на междисциплинарность, свободу выбора смежных с основной профессией дисциплин, содержать дисциплины, реализующие точные рассуждения и средства анализа многофакторных данных, интеллектуальный анализ данных [12].

Таким образом, необходимость расширения цифровых компетенций будущих педагогов за счет включения в программы дисциплин вопросов, связанных с применением искусственного интеллекта в образовании (в зависимости от профиля бакалавриата или магистратуры), очевидна.

Материалы и методы

В Саратовском государственном университете реализуется подготовка педагогов по всей «линейке» школьных предметов для начальной, основной и средней общеобразовательной школы на уровне как бакалавриата, так и магистерских программы, аспирантуры. Преподаватели СГУ стали авторами так называемого «Педагогического ядра», рекомендованного Министерством науки и высшего образования к внедрению в классические университеты. Этот вуз первым включил в программу «Приоритет 2030» стратегический проект «Учитель в образовательной парадигме». Данный проект соответствует образовательной политике («постепенный переход к новому портфелю гибких модульных образовательных программ, оперативно реагирующих на изменения внешнего контура и способных к ускоренной трансформации под запросы различных отраслей науки, образования… и актуальные задачи социального и технологического развития региона и страны») в рамках программы развития СГУ на 2025–2036 гг.[2]

Рассмотрим расширение компетенций педагога на примере редизайна дисциплины «Информационные технологии в современном образовании» программы подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, профиль «Информатика в образовании». В университете данная дисциплина включена в обязательную часть программ магистратуры 44.04.01 «Педагогическое образование» всех профилей (более 20), обеспечивая формирование общепрофессиональных компетенций, определяемых ФГОС ВО.

В компетенции УК-1: Способен осуществлять критический анализ проблемных ситуаций на основе системного подхода, вырабатывать стратегию действий мы определили следующие индикаторы:

1.1_М.УК-1. Анализирует проблемную ситуацию как систему, выявляя ее составляющие и связи между ними.

1.2_М.УК-1. Осуществляет поиск алгоритмов решения поставленной проблемной ситуации на основе доступных источников информации. Определяет в рамках выбранного алгоритма вопросы (задачи), подлежащие дальнейшей детальной разработке. Предлагает способы их решения.

2.1_М.УК-1. Разрабатывает стратегию достижения поставленной цели как последовательность шагов, предвидя результат каждого из них и оценивая их влияние на внешнее окружение планируемой деятельности и на взаимоотношения участников этой деятельности.

---

[2] Программа развития Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского» на 2025–2036 годы. URL: https://www.sgu.ru/sites/default/files/page/files/programma-sguprioritet-2030sentyabr-2025.pdf (дата обращения: 21.01.2026).

Редизайн дисциплины заключается в обновлении содержания программы за счет внедрения модульной системы, учитывающей специфику профиля обучающихся (гуманитарный, естественно-научный, физико-математический) и уровень подготовки в области информационных технологий. В программу дисциплины включены модули, посвященные применению искусственного интеллекта в образовании (в зависимости от профиля магистратуры – использование ИИ или разработка образовательных продуктов с применением ИИ), анализу данных в образовании (использование готовых продуктов и алгоритмов либо применение языков программирования для анализа образовательных данных), что соответствует запросам проекта «Приоритет 2030», реализуемого в стенах вуза.

Обновленная программа дисциплины содержит 6 модулей.

Четыре модуля будут унифицированными, содержание пятого и шестого вариативно в зависимости от профиля магистратуры (гуманитарный, естественно-научный, физико-математический): Модуль 1. Проблемы и перспективы цифровой трансформации образования; Модуль 2. Цифровая дидактика: технологические и педагогические тренды в образовании; Модуль 3. Разработка цифрового образовательного продукта: от идеи до реализации; Модуль 4. Стратегии безопасной работы с персональными данными в цифровой образовательной среде.

Вариативные модули:

Модуль 5. Гуманитарный и естественно-научные профили: ИИ-инструменты для образовательной и научной деятельности педагога.

Физико-математические профили: Разработка образовательных продуктов с применением ИИ.

Модуль 6. Гуманитарный и естественно-научные профили: Визуализация образовательных и научных данных средствами цифровых платформ. Физико-математические профили: Интеллектуальный анализ образовательных и научных данных.

Практическое содержание дисциплины перестроено под технологию смешанного обучения, позволяя тем самым уже на практике отрабатывать полученные знания.

В поддержку дисциплины дополнен образовательный курс в системе дистанционного обучения СГУ, содержащий теоретические материалы и систему практической работы, ориентированной на проектирование, создание и внедрение образовательных продуктов под запросы социальных партнеров и работодателей. Материалы частично апробированы на магистрах, молодых учителях информатики, с последующим внедрением в программы всех профилей магистратуры СГУ.

Результаты исследования

Благодаря включению в образовательный процесс вуза дисциплины «Информационные технологии в современном образовании» был сформирован учебно-методический комплекс, в котором содержится программа дисциплины с модульной структурой. Данная программа позволяет преподавателю выбирать определенную траекторию преподавания дисциплины в соответствии с запросами соответствующего профиля (например, для будущего учителя русского языка и литературы будет внедрен модуль по применению искусственного интеллекта в образовательный процесс, для будущего учителя математики и информатики – модуль с программированием алгоритмов по анализу образовательных данных). В качестве методической поддержки разработан дистанционный курс с возможностью вносить свои коррективы и задания, фонд оценочных средств. Наличие данного УМК, с одной стороны, позволяет прийти к единому пониманию читаемого курса во всем университете, а с другой – сохраняет вариативность содержания дисциплины, сэкономив время и человеческие ресурсы при подготовке к занятиям.

Студенты (будущие и действующие молодые педагоги) осваивают новые профессиональные компетенции, соответствующие запросам современной школы и образовательных организаций, разрабатывают индивидуальные образовательные продукты, которые проходят апробацию на практике.

Новые педагогические технологии, отрабатываемые на практических занятиях в смешанном формате, и разработанные материалы дали возможность ППС и студентам расширить проблематику научных исследований (открыта новая инициативная тема НИР на факультете) и повысить публикационную активность.

Обсуждение и заключения

Предлагаемый формат редизайна дисциплины «Информационные технологии в современном образовании» программы подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, профиль «Информатика в образовании», позволил нам переформатировать подготовку педагогов различных профилей под запросы современной школы и цифровой экономики. Предлагаемая структура курса гибка и вариативна, что также соответствует условиям смешанного и персонализированного обучения, находит практическую реализацию и позволяет студентам отрабатывать навыки, не отрываясь от теоретической подготовки.

Список источников

1. Саввинов В. М., Иванов П. П., Стрекаловский В. Н. Методы и принципы оценки цифровой зрелости образовательных организаций // Вестник Северо-восточного федерального университета им. М. К. Аммосова. Серия: Педагогика. Психология. Философия. 2021. № 2 (22). С. 28–40.

2. Александрова Н. А. Подготовка будущих педагогов в контексте цифровой трансформации школы // Информатизация образования и методика электронного обучения: цифровые технологии в образовании : материалы VII Международной научной конференции, Красноярск, 19–22 сентября 2023 г. Красноярск : Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, 2023. С. 678–682.

3. Сысоев П. В. Компетенция современного педагога в области искусственного интеллекта: структура и содержание // Высшее образование в России. 2025. Т. 34, № 6. С. 58–79.

4. Уваров А. Ю. Модель цифровой школы и цифровая трансформация образования // Исследователь. 2019. № 1–2 (25–26). С. 22–37.

5. Збарский А. М., Гаранин М. А., Суляева О. А. Сквозные цифровые технологии в образовании // Вопросы инновационной экономики. 2023. Т. 13. № 3. С. 1663–1674.

6. Сатлер О. Н. Сквозные цифровые техно-

логии в образовании: перспективы и возможности // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 83–2. С. 353–356.

7. Фулин В. А., Иванова Д. С., Костикова Л. П. Ключевые направления подготовки будущих педагогов в контексте цифровой трансформации образования // Концепт. 2025. № 8. С. 244–257. DOI: 10.24412/2304-120X-2025-11162.

8. Сысоев П. В. Компетенция современного педагога в области искусственного интеллекта: структура и содержание // Высшее образование в России. 2025. Т. 34, № 6. https://doi.org/10.31992/0869-3617-2025-34-6-58-79.

9. Евстигнеев М. Н., Поляков О. Г., Евстигнеева И. А., Филатов Е. М. Содержание компетенции будущего педагога в области искусственного интеллекта // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2026. Т. 11, № 1. С. 87–96. DOI: 10.30853/ped20260012.

10. Токтарова В. И., Ребко О. В., Хабибрахманова И. И., Мусин Р. А. Эмпирическое изучение практики реализации и использования инструментов искусственного интеллекта в образовательном процессе вуза // Вестник Марийского государственного университета. 2024. № 18 (2). С. 188–198. DOI: 10.30914/2072-6783-2024-18-2-188-198.

11. Колдаев В. Д. Теоретико-методологические аспекты использования информационных технологий в образовании : учебное пособие. М. : ИНФРА-М, 2024. 33 с.

12. Финн В. К. Интеллект, информационное общество, гуманитарное знание и образование: понятийные и логические основания искусственного интеллекта. Гуманитарное знание и когнитивные исследования в информационном обществе. Образовательные программы для искусственного интеллекта / предисл. В. А. Лекторского. М. : ЛЕНАНД, 2021. 464 с.

References

1. Savvinov V. M., Ivanov P. P., Strekalovsky V. N. Methods and principles of assessing the digital maturity of educational organizations. *Vestnik Severo-vostochnogo federalnogo universiteta im. M. K. Ammosova. Seria: Pedagogika. Psikhologia. Filosofia* = Vestnik of North-Eastern Federal University. Pedagogics. Psychology. Philosophy. 2021; 2(22):28-40. (In Russ.)

2. Aleksandrova N. A. Training of future teachers in the context of digital transformation of the school. *Informatizatsiya obrazovaniya i metodika elektronnogo obucheniya: tsifrovye tekhnologii v obrazovanii* = Informatization of Education and E-Learning Methods: Digital Technologies in Education: proceedings of the 7th International Scientific Conference, Krasnoyarsk, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev, 2023. Pp. 678-682. (In Russ.)

3. Sysoev P. V. Competence of a modern teacher in the field of artificial intelligence: structure and content. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii* = Higher Education in Russia. 2025; 34(6):58-79. (In Russ.)

4. Uvarov A. Yu. Digital school model and digital transformation of education. *Issledovatel'* = Researcher. 2019; 1-2(25-26):22-37. (In Russ.)

5. Zbarsky A. M., Garanin M. A., Sulyaeva O. A. End-to-end digital technologies in education. *Voprosy innovatsionnoy ekonomiki* = Issues of Innovative Economy. 2023; 13(3):1663-1674. (In Russ.)

6. Satler O. N. End-to-end digital technologies in education: prospects and possibilities. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* = Problems of Modern Pedagogical Education. 2024; 83-2:353-356. (In Russ.)

7. Fulin V. A., Ivanova D. S., Kostikova L. P. Key areas of training future teachers in the context of the digital transformation of education. *Konsept* = Concept. 2025; 8:244-257. DOI: 10.24412/2304-120X-2025-11162. (In Russ.)

8. Sysoev P. V. Competence of a modern teacher in the field of artificial intelligence: structure and content. *Vyssheye obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. 2025; 34(6). https://doi.org/10.31992/0869-3617-2025-34-6-58-79. (In Russ.)

9. Evstigneev M N., Polyakov O. G., Evstigneeva I. A., Filatov E. M. The content of the competence of future teachers in the field of Artificial Intelligence. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki* = Pedagogy. Theory & Practice. 2026; 11(1):87-96. DOI:10.30853/ped20260012. (In Russ.)

10. Toktarova V. I., Rebko O. V., Khabibrakhmanova I. I., Musin R. A. Empirical study of the practice of implementation and use of Artificial Intelligence tools in the educational process of a university. *Vestnik Mariyskogo gosudarstvennogo universiteta* = Vestnik of the Mari State University. 2024; 18(2):188-198. DOI: 10.30914/2072-6783-2024-18-2-188-198. (In Russ.)

11. Koldaev V. D. Theoretical and methodological aspects of using information technologies in education: textbook. Moscow, INFRA-M, 2024. 333 p. (In Russ.)

12. Finn V. K. Intelligence, information society, humanities and education: conceptual and logical foundations of Artificial Intelligence. Humanitarian knowledge and cognitive research in the information society. Educational programs for Artificial Intelligence / preface by V. A. Lektorsky. Moscow, LENAND, 2021. 464 p. (In Russ.)

Информация об авторах:

Александрова Н. А. – декан факультета физико-математических и естественно-научных дисциплин, канд. пед. наук, доц.

Вениг С. Б. – директор института физики, д-р физ.-мат. наук, проф.

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

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Aleksandrova N. A. – Dean of the Faculty of Physics, Mathematics and Natural Sciences, Ph.D. (Pedagogy), Doc.

Venig S. B. – Director of the Institute of Physics, Dr. Sci. (Physics and Mathematics), Prof.

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

The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 21.01.2026; одобрена после рецензирования 28.01.2026; принята к публикации 29.01.2026.

The article was submitted 21.01.2026; approved after reviewing 28.01.2026; accepted for publication 29.01.2026.

Гуманитарные науки и образование. 2026. Т. 17, № 1 (65). С. 12–16.
The Humanities and Education. 2026; 17(1-65):12-16.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья
УДК 378
doi: 10.51609/2079-3499_2026_17_01_12

Преимущества применения технологии взаимообучения в процессе профессионального коммуникативного воспитания студентов педагогического университета

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

Аннотация. В статье рассматриваются преимущества применения технологии взаимообучения (*peer learning*) в процессе профессионального коммуникативного воспитания, лежащего в основе формирования коммуникативной компетентности студентов педагогического университета. Автор анализирует преимущества данной технологии, указывает ее ключевые аспекты, обеспечивающие ведущую роль взаимообучения в процессе профессиональной подготовки будущих учителей. В статье демонстрируются возможности технологии взаимообучения для развития профессионально значимых умений будущих педагогов, а также для формирования профессиональной коммуникативной воспитанности. Автор приводит примеры заданий, направленных на формирование профессиональной коммуникативной воспитанности посредством применения технологии взаимообучения..

Ключевые слова: взаимообучение, профессиональное коммуникативное воспитание, педагогическое образование, профессиональные компетенции, интерактивные методы обучения, коммуникативные умения

Для цитирования: Апарина Ю. И. Преимущества применения технологии взаимообучения в процессе профессионального коммуникативного воспитания студентов педагогического университета // Гуманитарные науки и образование. 2026. Т. 17, № 1 (65). С. 12–16. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_01_12.

PEDAGOGY

Original article

The advantages of using peer learning technology in the process of professional communication education of students at a pedagogical university

Yulia I. Aparina
Moscow City University, Moscow, Russia, juliaparina@mail.ru, https://orcid.org/0009-0009-6594-4970

Abstract. The article examines the advantages of using peer learning technology in the process of professional communicative education, which is the basis for the formation of communicative competence of pedagogical university students. The author analyzes the advantages of this technology, points out its key aspects that ensure the leading role of peer learning among other technologies that contribute to the development of professionally significant skills of future teachers and have a beneficial effect on the formation of professional communication proficiency. The author gives examples of tasks aimed at the formation of professional communication proficiency through the use of technology of peer learning.

Keywords: peer learning, professional communication education, pedagogical education, professional competencies, interactive teaching methods, communicative skills

For citation: Aparina Yu I. The advantages of using peer learning technology in the process of professional communication education of students at a pedagogical university. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2026; 17(1-65):12-16. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_01_12.

© Апарина Ю. И., 2026

Введение

Профессиональное коммуникативное воспитание как часть профессионального воспитания представляется важным компонентом подготовки будущих педагогов, поскольку заложено в основе профессиональной коммуникативной компетентности. Эффективная профессиональная педагогическая деятельность независимо от профиля подготовки невозможна или крайне малоэффективна без развитых умений межличностного взаимодействия.

Технология взаимообучения (*peer learning*) представляет собой современный интерактивный метод, основанный на взаимном обмене знаниями и опытом между обучающимися, что способствует совершенствованию коммуникативных умений и более глубокому усвоению изучаемого материала, поскольку эффект подражания и принятия опыта и умений сверстников имеет свою психологическую обусловленность, в результате чего обучающиеся хорошо учатся друг у друга.

Важным качеством педагогической речи, по мнению О. В. Афанасьевой и К. М. Барановой, является корректность [1]. Однако практика доказывает необходимость целенаправленного применения современных технологий для достижения подобного качества речи педагога. Как утверждает В. А. Гончарова, «… социальный запрос масштабирует осмысление учебного процесса от сугубо деятельностной (профессиональной) подготовки до подлинно комплексного образования человека» [2].

Современные тенденции в образовании акцентируют необходимость внедрения интерактивных методов, способствующих активному вовлечению обучающихся в процесс познания. Технология взаимообучения, основанная на равноправном взаимодействии студентов в процессе обмена знаниями и опытом, активно вовлекающая эмоциональную сферу развития личности в процесс профессионального становления педагога, занимает особое место в системе высшего педагогического образования. Многие отечественные и зарубежные исследователи, педагоги и психологи уделяли немалое внимание технологии взаимообучения, отдавая должное ее эффективности и психологической обусловленности. Остановимся на особенностях ее применения в педагогическом вузе в процессе профессионального коммуникативного воспитания.

Обзор литературы

Технология взаимообучения предусматривает коллаборативный характер обучения молодых педагогов, предполагающий совместную работу студентов в парах или малых группах; распределение и смену ролей (обучающий/обучаемый), что усиливает ответственность за результат и дает возможность принятия на себя разных ролей; использование диалоговых форм взаимодействия, моделирующих реальные педагогические ситуации; критическое осмысление собственных действий; умение аргументировать собственную позицию; конструктивное отношение к критике. Все это, уверены А. М. Кобичева и Т. А. Баранова, будет способствовать снижению стресса в отношении профессиональных ситуаций и формированию умения работать в команде [3]. Осознание того факта, что твои одногруппники внимательно наблюдают за твоей профессиональной дидактической работой, а впоследствии будут обсуждать и оценивать ее, заставляет студента тщательно готовиться, продумывать в деталях свою вербальную коммуникацию, контролировать невербальное и паравербальное воздействие.

Традиционно слабое звено профессиональной подготовки молодых педагогов – интеграция теоретических и практических компонентов, однако особенностью технологии взаимообучения является продуктивное сочетание академических знаний с их практическим применением, что происходит в процессе объяснения материала одного студента другим в ходе практического занятия. Молодые педагоги вынуждены совершенствовать свои адаптационные вербальные умения в процессе изложения сложного материала для разных уровней восприятия, а также для слушателей с разной модальностью. Целенаправленное формирование подобных дидактических и методических умений позволит им в дальнейшем эффективно осуществлять учебный процесс в классе обучающихся. Как утверждает Е. Г. Тарева, «…возникла потребность в пересмотре разных типов отношений: человека к природе, между социальными группами, человека к человеку, отношения к прошлому, настоящему, будущему» [4].

Технология взаимообучения позволяет сделать акцент на рефлексивную деятельность студентов, поскольку они получают возможность анализировать собственную и чужую педагогическую деятельность, корректировать коммуникативные стратегии на основе получаемой обратной связи, формировать осознанный подход к профессиональному саморазвитию благодаря конструктивной критике со стороны коллег по обучению и критическое осмысление собственных коммуникативных действий, что будет в конечном итоге способствовать формированию их профессиональной коммуникативной воспитанности. О. И. Ваганова с соавт. указывают, что студенты анализируют эффективность применяемых методик, могут увидеть сильные и слабые стороны традиционных методов и приемов, убедиться воочию, какой прием будет оказывать наибольший дидактический эффект, а какой продемонстрирует свою наименьшую эффективность [5]. Будущие учителя получают возможность развивать метакогнитивные умения, необходимые для постоянной критической саморегуляции в профессиональной деятельности; происходит развитие коммуникативных, лидерских и организаторских способностей, а также укрепление навыков работы в команде и разрешения конфликтов [6].

По мнению И. А. Очеретько, несомненным преимуществом технологии взаимообучения в процессе профессионального коммуникативного воспитания является возможность развития профессионально-педагогических компетенций, поскольку у студентов формируются навыки объяснения, аргументации и управления групповой динамикой, они учатся адаптировать сообщение в зависимости от аудитории и применять обратную связь для коррекции коммуникативных стратегий [7]. Технология взаимообучения, по мнению О. И. Вагановой с соавт., усиливает способ-

ность к эмпатии и индивидуальному подходу в обучении, поскольку предполагает конструктивную объективную критику и толерантное отношение к ошибкам и недочетам других студентов [8]. Ее применение способствует повышению академической успеваемости, так как в ее рамках проводится предварительная глубокая переработка научных и методических материалов при подготовке к объяснению, а также происходит снижение когнитивной нагрузки за счет распределения учебных задач между студентами одной группы, что способствует эмоциональному раскрепощению студентов, поскольку чрезмерная когнитивная нагрузка повышает уровень стресса [9].

Наблюдение за фрагментами уроков, проводимых одногруппниками, возможность участия в открытой дискуссии, отсутствие стрессовой ситуации, ощущение равенства в возможности опробовать свои силы и открыто обсудить положительные и отрицательные эпизоды, высокую и низкую эффективность различных методов и приемов, задействованных в учебном процессе, – всё это дает возможность молодому специалисту укрепить уверенность в собственных педагогических способностях [10]. Педагог с высокой самооценкой позитивно настроен и готов демонстрировать профессиональную коммуникативную воспитанность. Технология взаимообучения способствует усилению познавательной активности и снижению тревожности студентов благодаря взаимной поддержке и неформальному характеру взаимодействия.

Материалы и методы

Исследование проводилось в период с 2022 по 2025 г. и представляло комплементарность теоретического анализа и опытно-экспериментальной работы. Методологической основой исследования выступили системно-синергетический, личностно-деятельностный, культурно-антропологический и компетентностный подходы. Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе Московского городского педагогического университета, Института педагогики и психологии образования и Института иностранных языков. 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 в экспериментальную (ЭГ, n=60) и контрольную (КГ, n=60) группы методом случайной выборки. Группы были уравнены по изначальному уровню развития коммуникативных умений. Эксперимент включал констатирующий этап, направленный на диагностику исходного уровня сформированности профессиональной коммуникативной воспитанности у студентов обеих групп; формирующий этап, целью которого стало внедрение и реализация технологии взаимообучения в учебно-воспитательный процесс экспериментальной группы. Контрольная группа работала традиционно, без изменений.

В ходе контрольного этапа эксперимента проводилась пост-диагностика с целью выявления динамики и оценки эффективности технологии взаимообучения для формирования профессиональной коммуникативной воспитанности студентов. Для решения поставленных задач был применен комплекс взаимодополняющих методов. К теоретическим методам исследования относится анализ психолого-педагогической, социологической и методической литературы по вопросу применения технологии взаимообучения в процессе профессионального коммуникативного воспитания будущих педагогов.

Результаты исследования

Особые преимущества технологии взаимообучения состоят в ненавязчивом формировании профессионально-педагогических навыков и умений, поскольку у студентов, которые выступают в роли обучающих, в процессе практического применения полученных знаний и реализации личного и приобретенного опыта профессиональной деятельности развивается профессиональная коммуникативная воспитанность, а именно способность пользоваться адаптивной дидактической речью как средством дидактического коммуникативного воздействия (то есть объяснять сложные понятия доступным языком), а также умение контролировать свое невербальное и паравербальное поведение, кроме того, они получают необходимые для педагога навыки управления групповой динамикой, учатся демонстрировать эмпатию и толерантность в общении с обучающимися и коллегами.

Приведем некоторые примеры заданий для формирования профессиональной коммуникативной воспитанности у студентов педагогического вуза при использовании технологии взаимообучения.

Задания первой группы направлены на развитие диалоговой культуры обучающихся. Эффективным будет, например, задание «Педагогический диалог в парах», цель которого – развитие умения вести профессионально ориентированный диалог между учителем и обучающимся. После обсуждения пара анализирует, насколько понятно было объяснение, какие приемы использовались для поддержания диалога и какие коммуникативные ошибки были допущены. Заслуживает внимания и задание «Дискуссия с аргументацией», когда усилия педагога и студентов нацелены на формирование культуры ведения спора и аргументированного высказывания. Группа делится на две равные части, каждая группа получает спорный тезис (например, «Традиционные методы обучения эффективнее интерактивных»), далее участники по очереди приводят аргументы «за» и «против», используя правила корректной дискуссии. После обсуждения проводится оценивание того, насколько участники соблюдали этику коммуникации.

Ко второй группе могут быть отнесены задания, развивающие умения объяснять учебный материал и давать обратную связь. В этом случае целесообразно использовать задание «Объясни как педагог», что явится для молодого педагога тренировкой адаптации сложного материала с учетом особенностей разных аудиторий. Студент получает тему, например «Фотосинтез», «Решение квадратных уравнений» или «Сослагательное наклонение». Он должен объяснить ее ученику средней школы (простыми словами, с примерами), студенту-первокурснику (научно, но доступно), коллеге-педагогу (с использованием профессиональной терминологии). Партнер оценивает ясность объяснения и дает обратную связь. Задания типа «Конструктивная критика» также заслуживают мето-

дического внимания, поскольку нацелены на формирование умения давать и принимать обратную связь в профессиональной форме. Студент проводит мини-урок (5–7 минут) на заданную тему. Его одногруппники выступают в роли «экспертов», отмечая сильные стороны подачи материала и возможные улучшения (без негативных оценок личности). Далее группа обсуждает, как сделать обратную связь максимально полезной.

Третью группу представляют задания, которые направлены на развитие эмпатии и толерантности в общении. Так, ролевая игра «Трудный ученик» нацелена на формирование умения находить подход к разным типам учащихся. Один студент играет роль «трудного» ученика (не хочет отвечать, отвлекается, грубит), в то время как другой представляет педагога, который должен установить контакт с ним и мотивировать к работе. После сценария группа анализирует, какие приемы сработали, какие фразы могли обидеть ученика, как можно было улучшить коммуникацию. Продуктивным для решения нашей задачи по формированию профессиональной коммуникативной воспитанности будет задание «Моделирование конфликта и его разрешение», целью которого является развитие навыков медиации и бесконфликтного общения. Студентам предлагается конфликтная ситуация, например «Родитель недоволен оценкой ребенка». Участники разыгрывают сценку, пробуя разные стратегии разрешения конфликта, такие как компромисс, сотрудничество, убеждение. После обсуждения группа определяет наиболее эффективную тактику.

К четвертой группе относятся задания на развитие публичной речи и уверенности в собственных силах. Задание «Мини-лекция с взаимной оценкой» будет способствовать совершенствованию создания публичного выступления. Каждый студент готовит 3-минутное выступление на педагогическую тему. Остальные оценивают по следующим критериям: четкость речи, контакт с аудиторией, логичность изложения. Выступающий получает рекомендации по улучшению. Так, упражнения типа «Экспресс-дебаты» помогут будущим педагогам научиться быстро формулировать мысли и реагировать на реплики. Группе предлагается тема, например: «Гаджеты на уроках: польза или вред?». Каждая команда по очереди высказывается 30 секунд. После дебатов обсуждается, кто был более убедителен и почему.

Приведенные задания позволяют студентам педагогического университета развивать ключевые аспекты профессиональной коммуникативной воспитанности, такие как: культура дидактического диалога с точки зрения вербального, невербального и паравербального поведения, умения объяснения учебного материала с использованием адаптивной дидактической речи и получения обратной связи с последующей рефлексией, проявление эмпатии и толерантности, обретение уверенности в эффективности и продуктивности собственных публичных выступлений. Данная технология позволяет формировать методическую и коммуникативную компетентность учителя, что, по мнению Н. В. Языковой и С. Н. Макеевой, является приоритетной задачей профессионального образования [11]. Регулярное применение таких упражнений в рамках технологии взаимообучения способствует формированию профессионально значимых компетенций будущих педагогов..

Обсуждение и заключения

Применение технологии взаимообучения в профессиональном коммуникативном воспитании студентов педагогического университета обеспечивает комплексное развитие профессионально значимых компетенций, лежащих в основе профессионализма будущего педагога.

Технология взаимообучения в педагогическом вузе представляет собой эффективный инструмент, сочетающий академическое обучение с практико-ориентированной подготовкой, что позволяет формировать у молодых учителей профессиональную коммуникативную воспитанность. Ее ключевые особенности – коллаборативность, рефлексивность и интеграция теории с практикой – не только способствуют формированию их профессионально значимых качеств, но и учат справляться со стрессовыми ситуациями, снижают уровень тревожности, позволяют демонстрировать эмпатию и толерантное отношение к обучающимся. Преимущества данной технологии включают не только усиление предметных знаний и методических умений, но и развитие метакогнитивных и социально-коммуникативных навыков, необходимых для успешной педагогической деятельности, а также содействие становлению будущих педагогов как рефлексивных практиков, способных к непрерывному саморазвитию.

Список источников

1. Афанасьева О. В., Баранова К. М. Корректность и политкорректность речи учителя на уроках английского языка // Педагогический дискурс: качество речи учителя : материалы II Всероссийской конференции, Москва, 27–29 мая 2020 г. / под ред. Л. Г. Викуловой. М. : Языки народов мира, 2020. С. 17–22.

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

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

4. Тарева Е. Г. Цифровая эпоха и педагогические профессии // Вестник МГПУ. Серия: Философские науки. 2018. № 3 (27). С. 85–90.

5. Ваганова О. И., Гладкова М. Н., Степина Н. В., Козлова А. Д. Реализация технологии коллективного взаимообучения при формировании аналитических умений у обучающихся // Балтийский гуманитарный журнал. 2020. № 2 (31). С. 102–105.

6. Касьян С. В. Технология коллективного обучения как способ повышения эффективности образовательного процесса // Дополнительное профессиональное образование педагогических кадров в контексте акмеологических идей : материалы II Международной электронной научно-практической конференции, Донецк, 18–20 октября 2021 года : в 2 т. Т. 2. Ч. 1. Донецк : Донецкий РИДПО. 2021. С. 189–192.

7. Очеретько И. А. Технология коллективного

творческого воспитания и интерактивные техники для формирования ученического коллектива // Актуальные вопросы развития профессионализма педагога в современных условиях : материалы международной электронной научно-практической конференции, Донецк, 01–31 октября 2019 г. : в 4 т. Т. 4 / под ред. Л. А. Деминской, Т. Б. Волобуевой. Донецк : Истоки. 2019. С. 248–254.

8. Ваганова О. И., Марчус Ю. В., Ахлынова А. А. Творчество как интегральный психологический феномен // Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса : сборник трудов IV Международной научно-практической конференции, Евпатория, 10–11 декабря 2024 года. Симферополь : Ариал. 2025. С. 36–40.

9. Немашкалова С. И., Юринок С. И. Коллективные способы обучения в контексте педагогических технологий // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2024. № 1. С. 47–51.

10. Баклагова Ю. В. Технологии коллективного взаимодействия как стратегия инновационного развития // Актуальные аспекты лингвистики, лингводидактики и межкультурной коммуникации : материалы Всероссийской научно-практической конференции, Краснодар, 31 марта 2018 г. Краснодар : КубГУ. 2018. С. 21–26.

11. Языкова Н. В., Макеева С. Н. Формирование методической компетенции учителя иностранного языка в университете. М. : Тезаурус. 2015. 288 с.

References

1. Afanasyeva O. V., Baranova K. M. Correctness and politically correct speech of a teacher in English lessons. *Pedagogicheskiy diskurs: kachestvo rechi uchitelya* = Pedagogical Discourse: Quality of Teacher's Speech: materials of the 2nd All-Russian Conference, Moscow, May 27-29, 2020 / ed. by L. G. Vikulova. Moscow, Languages of the Peoples of the World, 2020. Pp. 17-22. (In Russ.)

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

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

4. Tareva E. G. The digital age and pedagogical professions. *Vestnik MGPU. Seriya: Filosofskie nauki* = MCU Journal of Philosophical Sciences. Series: Philosophical sciences 2018; 3(27):85-90. (In Russ.)

5. Vaganova O. I., Gladkova M. N., Stepina N. V., Kozlova A. D. Implementation of collective mutual educational technology in the formation of analytical skills in students. *Baltiyskiy gumanitarnyy zhurnal* = Baltic Humanitarian Journal. 2020; 2(31):102-105. (In Russ.)

6. Kasyan S. V. Collective learning technology as a way to improve the efficiency of the educational process. *Dopolnitel'noe professional'noe obrazovanie pedagogicheskikh kadrov v kontekste akmeologicheskikh idey* = Additional Professional Education of Teachers in the Context of Acmeological Ideas: materials of the 2nd International Electronic Scientific and Practical Conference, Donetsk, October 18-20, 2021: in 2 vol. Vol. 1. Donetsk, Donetsk Republican Institute for Education Development, 2021. Pp. 189-192. (In Russ.)

7. Ocheretko I. A. Technology of collective creative education and interactive techniques for forming a student team. *Aktual'nye voprosy razvitiya professionalizma pedagoga v sovremennykh usloviyakh* = Current Issues of Developing a Teacher's Professionalism in Modern Conditions: materials of the International Electronic Scientific and Practical Conference, Donetsk, October 1-31, 2019: in 4 vol. Vol. 4 / ed. by L. A. Deminskaya, T. B. Volobueva. Donetsk, Origins, 2019. Pp. 248-254. (In Russ.)

8. Vaganova O. I., Marchus Yu. V., Akhlynova A. A. Creativity as an integral psychological phenomenon. *Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie obrazovatel'nogo protsessa* = Psychological and Pedagogical Support of the Educational Process: collection of papers of the 4th International Scientific and Practical Conference, Yevpatoria, December 10-11, 2024. Simferopol, Arial, 2025. Pp. 36-40. (In Russ.)

9. Nemashkalova S. I., Yurinok E. A. Collective methods of learning in the context of pedagogical technologies. *Ekonomicheskie i gumanitarnye issledovaniya region*ov = Economic and Humanitarian Research of Regions. 2024; 1:47-51. (In Russ.)

10. Baklagova Yu. V. Technologies of collective interaction as a strategy of innovative development. *Aktual'nye aspekty lingvistiki, lingvodidaktiki i mezhkul'turnoy kommunikatsii* = Actual Aspects of Linguistics, Linguodidactics and Intercultural Communication: materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference, Krasnodar, March 31, 2018. Krasnodar, Kuban State University, 2018. Pp. 21-26. (In Russ.)

11. Yazykova N. V., Makeeva S. N. Formation of methodological competence of a foreign language teacher at a university. Moscow, Tezaurus, 2015. 288 p. (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 Anglistics and Intercultural Communication, Ph.D. (Pedagogy), Doc.

Статья поступила в редакцию 02.09.2025; одобрена после рецензирования 13.09.2025; принята к публикации 15.09.2025.

The article was submitted 02.09.2025; approved after reviewing 13.09.2025; accepted for publication 15.09.2025.

Гуманитарные науки и образование. 2026. Т. 17, № 1 (65). С.17–24.
The Humanities and Education. 2026; 17(1-65):17-24.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья
УДК 371
doi: 10.51609/2079-3499_2026_17_01_17

Современные тенденции и перспективы развития системы образования Королевства Камбоджа

Дмитрий Владимирович Буяров
Благовещенский государственный педагогический университет, Благовещенск, Россия,
buyarov_d@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-8337-6817

Аннотация. В статье представлен комплексный анализ трансформации системы образования Камбоджи на современном этапе. На основе системного подхода и анализа научной литературы рассматриваются ключевые достижения и устойчивые структурные проблемы в секторах общего и высшего образования. Особое внимание уделяется таким аспектам, как расширение доступа к образованию, реформы высшего образования, цифровая трансформация и институциональное развитие. Методологическую основу составляет критический анализ современных исследований по проблемам камбоджийского образования. Выявляется фундаментальное противоречие между значительным количественным ростом и сохраняющимися вызовами качества, что определяет необходимость целенаправленной образовательной политики. Определены перспективные направления для дальнейших исследований и практических решений, необходимых для повышения конкурентоспособности камбоджийского образования в региональном и глобальном контексте. Исследование вносит вклад в понимание динамики образовательных систем стран с переходной экономикой, преодолевающих последствия глубоких исторических потрясений.

Ключевые слова: Королевство Камбоджа, система образования, образовательные реформы, общее образование, высшее образование, качество образования, образовательная политика, педагогические кадры, цифровая трансформация

Для цитирования: Буяров Д. В. Современные тенденции и перспективы развития системы образования Королевства Камбоджа // Гуманитарные науки и образование. 2026. Т. 17, № 1 (65). С. 17–24. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_01_17.

PEDAGOGY

Original article

Current trends and prospects for the development of the education system of the Kingdom of Cambodia

Dmitry V. Buyarov
Blagoveshchensk State Pedagogical University, Blagoveshchensk, Russia, buyarov_d@mail.ru,
https://orcid.org/0000-0002-8337-6817

Abstract. The article presents a comprehensive analysis of the transformation of Cambodia's education system at the present stage. Based on a systematic approach and analysis of scientific literature, key achievements and sustainable structural problems in the sectors of general and higher education are considered. Special attention is paid to such aspects as expanding access to education, higher education reforms, digital transformation and institutional development. The methodological basis is a critical analysis of modern research on the problems of Cambodian education. The fundamental contradiction between significant quantitative growth and the continuing challenges of quality is revealed, which determines the need for a targeted educational policy. Promising areas have been identified for further research and practical solutions needed to increase the competitiveness of Cambodian education in a regional and global context. The study contributes to an understanding of the dynamics of educational systems in countries with economies in transition, overcoming the consequences of deep historical upheavals.

Keywords: Kingdom of Cambodia, education system, educational reforms, general education, higher education, quality of education, educational policy, teaching staff, digital transformation

For citation: Buyarov D. V. Current trends and prospects for the development of the education system of the Kingdom of Cambodia. Gumanitarnye nauki i obrazovanie = The Humanities and Education. 2026; 17(1-65):17-24. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_01_17.

© Буяров Д. В., 2026

Введение

Система образования Королевства Камбоджа представляет собой уникальный исследовательский кейс, демонстрирующий как впечатляющий прогресс, так и комплекс устойчивых структурных проблем. За последние три десятилетия, наступившие за периодом национального восстановления, система образования страны претерпела значительную эволюцию, обусловленную целенаправленными усилиями Королевского правительства Камбоджи и поддержкой международных партнеров. В секторе общего образования отмечается позитивная динамика, выраженная в последовательном совершенствовании качества педагогических кадров, модернизации инфраструктуры и реализации масштабных национальных проектов, таких как «Проект улучшения среднего образования» и «Проект улучшения общего образования». Знаковыми вехами стали реформа национального экзамена для 12-го класса в 2014 г., нацеленная на системное искоренение коррупционных практик, и запуск в 2015–2016 гг. инициативы «Школы нового поколения», призванной создать новую модель качественной государственной школы, ориентированной на вызовы XXI в. Данная программа была нацелена на улучшение успеваемости обучающихся, внедрение инновационных технологий и создание таких условий, в которых учащиеся могли бы отказаться от услуг частных репетиторов для подготовки к выпускным экзаменам в 12-х классах.

В сфере высшего образования прогресс проявляется прежде всего в беспрецедентном институциональном расширении и росте количественных показателей доступности, хотя вопросы качества обучения, исследовательского потенциала и релевантности выпускников продолжают оставаться предметом активных научных дискуссий. Тем не менее наблюдаются точечные улучшения в области управления учебными программами и системы оценки, а также определенная активизация исследовательской деятельности через организацию специализированных конференций и развитие системы научных периодических изданий.

Несмотря на достигнутые успехи, потребность в глубоких, системных реформах, особенно в секторе высшей школы, остается исключительно актуальной. В современной научной литературе последовательно поднимаются вопросы о низком уровне вовлеченности камбоджийских ученых в генерацию нового знания и ограниченном объеме производимых в университетах исследований. В качестве стратегического решения предлагается сконцентрировать усилия на трех ключевых аспектах: разработке последовательной национальной исследовательской политики, создании действенной институциональной поддержки науки и фундаментальной переориентации миссии университетов в сторону исследовательско-ориентированных моделей.

Цель данной статьи заключается в комплексной систематизации и многоаспектном анализе новых тенденций и устойчивых структурных проблем в системе образования Камбоджи на основе репрезентативного комплекса современной научной литературы. Статья вносит вклад в растущий массив международных сравнительных исследований, предлагая структурированный и детализированный обзор, сфокусированный на выявлении диалектики достижений и вызовов.

Обзор литературы

Настоящее исследование опирается на комплекс научной литературы, отражающий современное состояние системы образования Королевства Камбоджа. Анализ источников позволяет выделить несколько ключевых тематических кластеров, вокруг которых концентрируется академический дискурс.

Первая группа исследований посвящена историческому анализу и общим тенденциям развития Камбоджи. Это фундаментальные труды С. Кхиенга, С. Мадхура, К. Р. Чхема [1], а также более поздние работы К. Хенга, К. Сола, Ц. Хума, С. Рена [2], В. Макнамары и М. Хэйдена [3], Л. Симако и М. Хэйдена [4]. Эти исследования предоставляют ценные данные об исторических предпосылках, текущем состоянии и многоуровневых проблемах, с которыми сталкивается камбоджийское образование. В частности, Макнамара и Хэйден детально анализируют трагическое историческое наследие режима красных кхмеров и его долгосрочное воздействие на образовательный потенциал нации.

Вторая группа исследований фокусируется на конкретных реформах в сфере образования и их эффективности. Работы К. Хенга и К. Сола [5], Н. Тао и С. Као [6], а также К. Бреденберга [7] исследуют такие правительственные инициативы, как реформа национальных экзаменов и проект «Школы нового поколения», оценивая их непосредственные результаты и косвенные эффекты. С. Сок и Р. Банри [8], Хенг [9], а также П. Еам с соавт. [10] анализируют реализацию государственной политики в сфере высшего образования (включая Стратегию развития высшего образования на 2021–2030 гг.) и ее влияние на институциональные изменения.

Третье направление исследований концентрируется на критическом анализе проблем и вызовов, стоящих перед системой образования в Камбодже. Исследования К. Хенга [11], К. Хенга и К. Сола [12; 13], К. Хенга, М. Хамида, А. Кхана [14] идентифицируют и детализируют ключевые «узкие места» системы: несоответствие навыков выпускников, слабую исследовательскую базу, фрагментацию управления и кадровый дефицит. Работы Д. Нхема и М. Кобахидзе [15], С. Пов, Н. Кавай, Р. Мураками [16], Дж. Маршалла и Т. Фукао [17] освещают специфические проблемы общего образования, такие как распространенность частного репетиторства, высокий уровень отсева и образовательное неравенство. Особый ракурс критики, связанный с зависимостью от иностранной помощи и политическим вмешательством, представлен в работах Дж. Рапплая и Л. Уна [18], а также М. Ванн и К. Зигурас [19].

Таким образом, обзор литературы демонстрирует наличие солидной и растущей базы

исследований по камбоджийскому образованию. Однако сохраняется потребность в комплексных работах, которые не только констатируют достижения и проблемы, но и предлагают интегрированные модели реформ, учитывающие системные взаимосвязи между различными уровнями образования и внешними социально-экономическими факторами.

Материалы и методы

Основу данного исследования составил дескриптивный анализ вторичных источников. В работе систематизированы и критически проанализированы научные публикации, посвященные развитию системы образования Камбоджи, включая статьи в рецензируемых журналах и официальные отчеты государственных учреждений, в первую очередь Министерства образования, молодежи и спорта Камбоджи.

Был применен метод сравнительного анализа для выявления противоречий между количественными достижениями и качественными показателями системы. Также использовался контент-анализ для систематизации ключевых проблем, описанных в современной научной литературе. Это позволило выделить устойчивые тенденции и структурные вызовы в общем и высшем образовании, обеспечив комплексное понимание текущего состояния и перспектив образовательной системы Королевства Камбоджа.

Результаты исследования

Исторический контекст и структурные основы системы образования Камбоджи. Историческое развитие камбоджийской образовательной системы было кардинально прервано трагическими событиями режима красных кхмеров (1975–1979 гг.), который привел к ее практически полному уничтожению [3]. Как отмечают исследователи, этот период характеризовался целенаправленным уничтожением образовательной инфраструктуры, систематическими преследованиями и физическим устранением интеллигенции и преподавательского состава. По оценкам Т. Клейтона, около 75 % педагогов погибло в годы геноцида, что нанесло колоссальный, невосполнимый удар по человеческому капиталу нации [20]. Восстановление образовательной системы, по сути, начавшееся с нуля, стало возможным лишь в 1990-х гг. после установления хрупкого мира при активном содействии миссии ООН.

Период 2000-х и 2010-х гг. ознаменовался прежде всего быстрым количественным ростом. Так, согласно данным, приводимым В. Макнамарой и М. Хэйденом, охват начальным образованием к 2018 г. достиг впечатляющего показателя в 92,4 %, хотя показатели для неполной средней и старшей школы оставались значительно ниже – 61,1 % и 31,2 % соответственно, что указывало на сохраняющиеся проблемы с доступностью образования [3]. Общий охват высшим образованием, несмотря на рост, оставался на уровне менее 15 % в течение 2010-х гг., что значительно ниже средних показателей по странам АСЕАН [21]. Инфраструктурное развитие также было заметным: число детских садов и общеобразовательных школ возросло с 14 852 в 2013/14 учебном году до 18 830 в 2022/23 учебном году, а количество вузов увеличилось со 110 до 132 за аналогичный период [22]. Контингент студентов высшей школы вырос с примерно 10 000 человек в 1990-х гг. до около 200 000 в 2021/22 учебном году [22], хотя в последние годы этот показатель стабилизировался и уже фактически не увеличивается [6].

Современная структура системы образования Камбоджи является четырехступенчатой и включает следующие основные этапы:

Дошкольное образование (для детей в возрасте от 3 до 5 лет), предоставляемое в государственных, частных и общественных учреждениях.

Общее образование, следующее структуре 6+3+3: шесть лет начальной школы (1–6-й классы), три года неполной средней (7–9-й классы) и три года полной средней школы (10–12-й классы). Начальное и неполное среднее образование в совокупности составляют обязательное базовое образование в стране.

Техническое и профессиональное образование и обучение, предлагающее альтернативные пути получения квалификации на уровне среднего и высшего образования [23].

Высшее образование, включающее степени бакалавра, магистра и доктора наук, предлагаемое как государственными, так и частными университетами и институтами, большинство из которых курируется Министерством образования, молодежи и спорта [22].

Отдельным, но официально признанным элементом системы является неформальное образование, ориентированное на ликвидацию безграмотности, предоставление второго шанса для детей, бросивших школу, и взрослых из неблагополучных районов, а также на обучение навыкам получения дохода. Согласно последним отчетам, программами неформального образования в 2021/22 учебном году воспользовались 50 255 учащихся [22].

Ключевые достижения в развитии системы образования. К числу основных достижений системы образования Королевства Камбоджа можно отнести: системное расширение доступа к образованию, определенное увеличение численности и повышение квалификации преподавательского состава, цифровую трансформацию высшего образования.

Доступ к общему образованию за последние несколько десятилетий улучшился кардинально. Согласно данным Н. Тао и С. Као, около 93 % камбоджийских детей школьного возраста были охвачены начальным образованием в 2021 г., хотя на уровне неполной средней школы этот показатель снижался до 68,5 % [6]. Инфраструктурное развитие сыграло в этом ключевую роль: по данным Конгресса по образованию, в 2022 г. в стране насчитывалось 1812 государственных и 323 частные средние школы, причем средние школы отсутствовали лишь в двух округах, а неполные средние школы –

лишь в 6,7 % коммун [22]. Это свидетельствует о значительном прогрессе в обеспечении физической доступности школ.

В сфере высшего образования институциональное расширение стало, пожалуй, самым заметным достижением. Если в 1990-х гг. в Камбодже насчитывалось 9 вузов, то к началу 2010-х гг. их число выросло примерно до 100 [12], а на сегодняшний день составляет 132, причем 63,63 % из них находятся в частной собственности. Таким образом, за три десятилетия сектор высшего образования вырос более чем в десять раз. Рост числа студентов был столь же стремительным – с 10 000 в 1990-х гг. до примерно 200 000 в 2021/22 учебном году [22], хотя в последние годы наблюдается стабилизация на этой отметке [6].

Повышение качества и статуса педагогической профессии стало одним из приоритетов реформ. Эти усилия носят многогранный характер и включают совершенствование учебных программ педагогических учреждений, увеличение продолжительности подготовки, модернизацию материально-технической базы и реализацию масштабных программ непрерывного профессионального развития для работающих учителей и преподавателей педагогических вузов [7; 22; 24].

Знаковой инициативой стала модернизация сети центров подготовки учителей через их преобразование в педагогические колледжи. На текущий момент создано два таких колледжа – в Пномпене и провинции Баттамбанг. Эти учреждения, оснащенные по современным стандартам, предлагают усовершенствованные программы подготовки учителей для начального и среднего звена по схеме 12+4 (на основе кредитной системы), которая пришла на смену устаревшей модели 12+2 [25]. Эти колледжи рассматриваются как флагманы педагогического образования, задающие новые стандарты качества. Аналогичные преобразования инициированы и в Национальном институте образования, готовящем учителей для старших классов средней школы.

Другим важным направлением стало внедрение разнообразных программ повышения квалификации. Среди наиболее заметных: программа ускоренного получения степени бакалавра для учителей, программа повышения квалификации для преподавателей педагогических вузов в Университете Кхемарак, программы повышения квалификации для учителей и руководителей школ в Королевском университете Пномпеня. Согласно официальной статистике, в 2022 г. 1232 учителям и 432 руководителям общеобразовательных учреждений была оказана поддержка для получения степени бакалавра в рамках этих программ [22]. Особого внимания заслуживает многолетний проект «Укрепление программ педагогического образования в Камбодже», финансируемый Глобальным партнерством по образованию (GPE), ЮНЕСКО и Министерством образования, молодежи и спорта Камбоджи. По состоянию на 2023 г. проект достиг значимых результатов – благодаря ему почти 94 000 учителей смогли повысить свою квалификацию, а 11 провинциальных центров подготовки учителей были оснащены современным научным и цифровым оборудованием [24].

В секторе высшего образования аналогичную роль сыграли Проект повышения качества и потенциала высшего образования (HEQCIP) и Проект совершенствования высшего образования (HEIP), в рамках которых многие преподаватели и сотрудники вузов обрели возможность повысить свою квалификацию, в том числе получив финансирование для обучения в магистратуре и докторантуре за рубежом, в частности в Австралии. При поддержке HEIP почти 50 людям была оказана финансовая помощь для получения ученых степеней [2; 9].

В сфере высшего образования, помимо количественного роста, наблюдается ряд качественных сдвигов. Принятие в 2021 г. «Стратегии развития высшего образования на 2021–2030 годы» обозначило амбициозный курс на подготовку высококвалифицированных кадров и на развитие практико-ориентированных исследований, релевантных потребностям социально-экономического развития страны [2; 26].

Неожиданным катализатором изменений стала пандемия COVID-19. Как утверждают К. Хенг и К. Сол [12; 13], кризис положил начало вынужденной, но необходимой цифровой трансформации в камбоджийском высшем образовании. Это проявилось в резком росте предложения и спроса на смешанные форматы обучения, расширении возможностей для онлайн-профессионального развития и ускоренном внедрении цифровых инструментов в образовательный процесс. Пандемия также стимулировала более тесное межвузовское сотрудничество и партнерство, а также заставила сектор задуматься о лучшей подготовке к будущим кризисам.

Согласно официальным отчетам Министерства образования, молодежи и спорта [22], в высшем образовании наблюдается прогресс в таких областях, как разработка и совершенствование нормативно-правовой базы, реализация исследовательских проектов, повышение квалификации управленческих кадров, увеличение доли студенток, рост числа центров передового опыта и увеличение числа штатных сотрудников с докторскими степенями.

Устойчивые проблемы и системные вызовы. Несмотря на серьезные достижения, система общего образования Камбоджи продолжает сталкиваться с рядом глубоких, взаимосвязанных проблем.

Во-первых, это кадровый дефицит и структурный дисбаланс. Данная проблема имеет два основных проявления: хроническая нехватка учителей в отдаленных и сельских районах и одновременный переизбыток педагогов в городских центрах [26]. Усугубляет ситуацию нехватка квалифицированных специалистов для преподавания таких предметов, как естественные науки, математика, английский язык и ИКТ. Низкий уровень базовой подготовки части учительского

корпуса и недостаточные возможности для получения качественного практического опыта во время подготовки также остаются серьезным препятствием для повышения общего качества обучения [10].

Во-вторых, это дефицит образовательной инфраструктуры и ресурсов. Многие школы, особенно в провинциях, сталкиваются с острой нехваткой базовых условий для обеспечения качественного образовательного процесса. Речь идет об отсутствии или плохом оснащении научных и компьютерных лабораторий, недостатке библиотек и современных учебных материалов [22]. Это напрямую ограничивает возможности для внедрения практико-ориентированного подхода, особенно в области STEM-образования (технология, инженерия, математика).

В-третьих, это низкие результаты обучения и проблемы качества. Слабое качество образования подтверждается объективными данными международных сравнительных исследований. Так, участие Камбоджи в Международной программе по оценке образовательных достижений (PISA-D) в 2018 г. продемонстрировало крайне низкие результаты камбоджийских школьников по чтению, математике и естественным наукам[1]. Это указывает на системную проблему, не решаемую простым увеличением охвата обучающихся.

В-четвертых, это социальные и экономические барьеры. Широкомасштабное распространение частного репетиторства, нередко являющегося неофициальным требованием для успешной сдачи экзаменов, создает серьезное финансовое бремя для семей и усугубляет образовательное неравенство, делая качественное образование недоступным для детей из бедных семей [15]. Высокий уровень отсева учащихся, особенно на переходе от начальной к средней школе и в самой средней школе, остается устойчивой проблемой, связанной как с экономическими факторами, так и с недостаточной привлекательностью школьной среды [16]. Сохраняется и значительное неравенство в доступе к качественному образованию между учащимися городских и сельских районов, а также между различными социально-экономическими группами [17].

В-пятых, это управленческие и организационные сложности. К ним относятся слабое управление на уровне отдельных школ, недостаточное финансирование текущей школьной деятельности и ограниченное распространение новых учебных программ и инновационных педагогических технологий среди учителей по всей стране. Нехватка квалифицированных специалистов, способных осуществлять системные изменения и соответствовать требованиям современной «образовательной революции», также отмечается как ключевой вызов [1; 22].

В свою очередь, сфера высшего образования, несмотря на внешний рост, сталкивается с, возможно, еще более сложными структурными проблемами.

Во-первых, это кризис релевантности и несоответствие компетенций выпускников. Один из наиболее часто упоминаемых вызовов – это разрыв между знаниями и навыками, которые получают выпускники высших учебных заведений, и реальными потребностями рынка труда. Выпускники часто не обладают необходимыми навыками, критическим мышлением и практическими компетенциями, что снижает их конкурентоспособность и приводит к безработице или неполной занятости среди дипломированных специалистов [13]. Причинами этого являются устаревшие, теоретически перегруженные учебные программы, традиционные, пассивные методы обучения, основанные на заучивании, ограниченное взаимодействие с работодателями при разработке образовательных программ и отсутствие эффективной системы профориентации для студентов.

Во-вторых, это слабая исследовательская и инновационная экосистема. Исследовательская деятельность в камбоджийских университетах находится в зачаточном состоянии. Это обусловлено следующими факторами: критическая нехватка преподавателей и исследователей, имеющих степень доктора наук и необходимый опыт для ведения самостоятельных исследований [11; 14]; отсутствие четких национальных и институциональных исследовательских политик и стратегий, определяющих приоритеты и механизмы финансирования; ограниченный доступ к международным научным базам данных и современному лабораторному оборудованию; низкие академические зарплаты, вынуждающие преподавателей искать дополнительные источники дохода и оставляющие мало времени на исследования [12].

В-третьих, это фрагментированное управление и ограниченная автономия. Управление сектором высшего образования в Королевстве Камбоджа характеризуется высокой степенью фрагментации. Вузы находятся в ведении более чем десяти различных министерств и государственных органов, что приводит к несогласованности политики, дублированию функций и отсутствию единых стандартов качества [5]. Кроме того, университеты, особенно государственные, имеют ограниченную академическую, финансовую и административную автономию, что сковывает их инициативу и способность быстро реагировать на вызовы времени.

В-четвертых, это финансовые ограничения и зависимость от спонсоров, в том числе внешних. Уровень государственного финансирования высшего образования в Камбодже остается недостаточным для обеспечения качественного прорыва. Это приводит к зависимости вузов от доходов, от платы за обучение и иностранной помощи. Однако, как отмечают Дж. Рапплай и Л. Ун, реализация проектов, инициированных

[1] Education Congress: The Education, Youth and Sport Performance in the Academic year 2020–2021 and Goals for the Academic year 2021–2022. Ministry of Education, Youth and Sport. 2022. URL: https://planipolis.iiep.unesco.org/en/2022/education-congress-education-youth-and-sport-performance-academic-year-2020-2021-and-goals?site (дата обращения: 15.11.2025).

зарубежными спонсорами, не всегда бывает успешной из-за недостаточного учета локального контекста со стороны международных организаций и нехватки местного потенциала для их устойчивой реализации. Низкие академические зарплаты провоцируют «утечку мозгов» лучших кадров в частный сектор или за рубеж и способствуют распространению побочной занятости в ущерб преподавательской и исследовательской деятельности в вузах [18].

В-пятых, это вопросы обеспечения качества и политическое вмешательство. Несмотря на наличие формальных систем обеспечения качества, их реализация часто оказывается неэффективной [22]. Процессы аккредитации вузов нуждаются в усилении. Помимо прочего политическое вмешательство в академические и административные дела университетов, а также проблемы коррупции также называются в числе серьезных препятствий для эффективного развития высшего образования [19].

Обсуждение и заключения

Проведенный анализ позволяет констатировать, что система образования Королевства Камбоджа находится на сложном и противоречивом этапе своего развития. С одной стороны, ей удалось достичь значительных успехов в области количественного роста и инфраструктурного расширения, особенно в сфере общего образования. Была практически решена задача всеобщего охвата начальным образованием, создана разветвленная сеть школ по всей стране, а сектор высшего образования пережил подлинную «демографическую экспансию». Реализован ряд стратегически важных реформ, таких как борьба с коррупцией на экзаменах, создание международных школ и частных вузов, масштабные программы модернизации педагогического образования. Пандемия COVID-19, несмотря на все связанные с ней трудности, выступила катализатором цифровой трансформации, подтолкнув сектор к освоению новых образовательных технологий.

С другой стороны, качественный скачок по-прежнему сдерживается комплексом глубоких, взаимосвязанных структурных проблем. Фундаментальное противоречие между количеством и качеством остается центральным вызовом для образовательной политики страны. В общем образовании это проявляется в низких результатах обучения, кадровом дефиците, ресурсном голоде и сохраняющемся неравенстве. В высшем образовании кризис выражается в несоответствии компетенций выпускников запросам экономики, слабости исследовательской базы, фрагментации управления и хроническом недофинансировании.

Преодоление этих вызовов требует не точечных мер, а целостной, системной и последовательной государственной политики, подкрепленной адекватными ресурсами и политической волей. Как справедливо отмечают С. Сок и Р. Банри [8], необходим сфокусированный подход к ключевым вопросам: увеличению национального финансирования высшего образования, созданию эффективной системы мониторинга и обеспечения соблюдения нормативных требований, разумному балансу между институциональной автономией и подотчетностью, реформе управления человеческими ресурсами, укреплению систем обеспечения качества и аккредитации, расширению доступа к высшему образованию и развитию международного сотрудничества в области исследований и преподавания.

Официальные ориентиры, обозначенные Министерством образования, молодежи и спорта [22], задают верное направление движению. В общем образовании приоритетами должны стать: инвестиции в повышение квалификации учителей и руководителей образовательных учреждений; расширение программ школьного управления и стипендиальных программ; масштабное улучшение школьной инфраструктуры (здания, лаборатории, библиотеки); совершенствование программ повышения квалификации; стимулирование государственно-частного партнерства; и налаживание эффективных механизмов распространения новых учебных программ и педагогических методик.

Для высшего образования стратегическими целями являются: целевые инвестиции в подготовку и повышение квалификации преподавателей, исследователей и управленцев; разработка и внедрение четких руководящих принципов и механизмов финансирования университетских исследований; развитие современной инфраструктуры, включая цифровую; совершенствование внутренних систем обеспечения качества и мониторинга трудоустройства выпускников; создание системы поддержки для малообеспеченных студентов, включая строительство общежитий и повышение стипендий.

Конечная цель этих усилий – не просто развитие образовательного сектора как такового, а обеспечение того, чтобы каждый обучающийся в Камбодже был наделен необходимыми знаниями, навыками и ценностными установками XXI века, необходимыми для повышения конкурентоспособности отдельного человека и нации в целом. Основным противоречием современного этапа является разрыв между количественным ростом и качеством образовательных услуг. Для его преодоления требуются целенаправленные усилия по решению структурных проблем. Приоритетами должны стать не только дальнейшее инфраструктурное развитие, но и значительные инвестиции в человеческий капитал – подготовку и профессиональный рост педагогов, а также создание эффективных систем обеспечения качества и управления на всех уровнях. Успех будущих реформ будет зависеть от способности согласовать образовательные результаты с долгосрочными социально-экономическими целями страны.

Список источников

1. Khieng S., Madhur S., Chhem K. R. Cambodia education 2025: Employment and empowerment. Phnom Penh : Cambodia Development Resource Institute, 2015. 242 p.

2. Heng K., Sol K., Hum C., Yen S., Ren S. Critical issues in Cambodian education: Insights from youth // Cambodian Education Forum. 2022. URL: https://cefcambodia.com/books/ (дата обращения: 19.11.2025).

3. McNamara V., Hayden M. Education in Cambodia: From Year Zero towards international standards. Singapore : Springer, 2022. 314 p.

4. Symaco L. P., Hayden M. International handbook on education in South East Asia. Singapore : Springer, 2024. 1488 p.

5. Heng K., Sol K. Education: Key to making Cambodia great again // Cambodia Development Center. 2022. URL: https://www.cd-center.org/education-key-to-making-cambodia-great-again/ (дата обращения: 19.11.2025).

6. Tao N., Kao S. Overview of education in Cambodia // International handbook on education in South East Asia. Springer, 2023. Pp. 1–26.

7. Bredenberg K. Progress with Reforming Secondary Education in Cambodia // Education in Cambodia. Education in the Asia-Pacific Region: Issues, Concerns and Prospects. 2022. Vol. 64. Pp. 55–80.

8. Sok S., Bunry R. Higher education in Cambodia // International handbook on education in South East Asia. Springer. 2023. Pp. 1–24.

9. Heng K. Challenges and developments in university research in Cambodia: A case study of two universities // Higher Education. 2023. No. 87. Pp. 1593–1613.

10. Eam P., Leng P., Khieng S., Song S. Cambodian post-secondary education and training in the global knowledge societies. Phnom Penh : Cambodia Development Resource Institute, 2022. 387 p.

11. Heng K. Higher education in Cambodia: Reforms for enhancing universities' research capacities // Academic Praxis. 2021. No. 1. Pp. 67–78.

12. Heng K., Sol K. Challenges facing higher education in Cambodia and ideas for reform // Cambodian Journal of Educational Research. 2023.Vol. 3. No. 1. Pp. 1–19.

13. Heng K., Sol K. Skills mismatches in Cambodian higher education: Major causes and possible solutions // Cambodian Journal of Educational Research. 2023. Vol. 3, No. 1. Pp. 76–91.

14. Heng K., Hamid M. O., Khan A. Academics' conceptions of research and the research-teaching nexus: Insights from Cambodia // International Journal of Educational Development. 2022. No. 90. Pp. 1–11.

15. Nhem D., Kobakhidze M. N. New Generation Schools in Cambodia: a farewell to shadow education? // Asia Pacific Journal of Education. 2025. Vol. 45, No. 2. Pp. 367–382.

16. Pov S., Kawai N., Murakami R. Identifying causes of lower secondary school dropout in Cambodia: a two-level hierarchical linear model // International Journal of Inclusive Education. 2022. No. 26 (8). Pp. 834–847.

17. Marshall J. H., Fukao T. Shadow education and inequality in lower secondary schooling in Cambodia: Understanding the dynamics of private tutoring participation and provision // Comparative Education Review. 2019. Vol. 63, No. 1. Pp. 98–120.

18. Rappleye J., Un L. What drives failed policy at the World Bank? An inside account of new aid modalities to higher education: context, blame, and infallibility // Comparative Education. 2018. Vol. 54, No. 2. Pp. 250–274.

19. Vann M., Ziguras C. Stakeholder views of quality assurance in Cambodian higher education // The Rise of Quality Assurance in Asian Higher Education. Elsevier. 2017. No. 1. Pp. 1–17.

20. Clayton T. Building the new Cambodia: Educational destruction and construction under the Khmer Rouge, 1975–1979 // History of Education Quarterly. 1998. Vol. 38, No. 1. Pp. 1–16.

21. Lim M. A., Anabo I. F., Phan A. N. Q., Elepano M. A., Kuntamarat G. The state of higher education in Southeast Asia // SHARE – Support to Higher Education in the ASEAN Region. 2023. URL: https://asean.org/wp-content/uploads/2023/08/The-State-of-Higher-Education-in-Southeast-Asia_11.2022.pdf (дата обращения: 10.11.2025).

22. MoEYS – Ministry of Education, Youth and Sports of Cambodia. 2025. URL: https://emis.moeys.gov.kh/#/dashboard (дата обращения: 10.11.2025).

23. Om S. Early childhood education in Cambodia: Current challenges and development trends // Education in Cambodia: From Year Zero towards international standards. Singapore : Springer. 2022. Vol. 64. Pp. 13–27.

24. Strengthening Teacher Education Programmes in Cambodia // UNESCO. 2023. URL: https://www.unesco.org/en/articles/strengthening-teacher-education-programmes-cambodia (дата обращения: 12.11.2025).

25. Sot V., Oeurn C. C., Chhinh S. The teaching profession in Cambodia: Progress to date and ongoing needs // Education in Cambodia: From Year Zero towards international standards. Singapore : Springer. 2022. Pp. 115–132.

References

1. Khieng S., Madhur S., Chhem K. R. Cambodia education 2025: Employment and empowerment. Phnom Penh, Cambodia Development Resource Institute, 2015. 242 p.

2. Heng K., Sol K., Hum C., Yen S., Ren S. Critical issues in Cambodian education: Insights from youth. *Cambodian Education Forum*. 2022. URL: https://cefcambodia.com/books/ (accessed 19.11.2025).

3. McNamara V., Hayden M. Education in Cambodia: From Year Zero towards international standards. Singapore, Springer, 2022. 314 p.

4. Symaco L. P., Hayden M. International handbook on education in South East Asia. Singapore, Springer, 2024. 1488 p.

5. Heng K., Sol K. Education: Key to making Cambodia great again. *Cambodia Development Center*. 2022. URL: https://www.cd-center.org/education-key-to-making-cambodia-great-again/ (accessed 19.11.2025).

6. Tao N., Kao S. Overview of education in Cambodia. *International handbook on education in South East Asia*. Springer, 2023. Pp. 1-26.

7. Bredenberg K. Progress with Reforming Secondary Education in Cambodia. Education in Cambodia. *Education in the Asia-Pacific Region: Issues, Concerns and Prospects*. 2022; 64:55-80.

8. Sok S., Bunry R. Higher education in Cambodia. *International handbook on education in South East Asia*. Springer, 2023. Pp. 1-24.

9. Heng K. Challenges and developments in university research in Cambodia: A case study of two universities. *Higher Education*. 2023; 87:1593-1613.

10. Eam P., Leng P., Khieng S., Song S. Cambodian post-secondary education and training in the global knowledge societies. Phnom Penh, Cambodia Development Resource Institute, 2022. 387 p.

11. Heng K. Higher education in Cambodia: Reforms for enhancing universities' research capacities. *Academic Praxis*. 2021; 1:67-78.

12. Heng K., Sol, K. Challenges facing higher education in Cambodia and ideas for reform. *Cambodian Journal of Educational Research*. 2023; 3(1):1-19.

13. Heng K., Sol K. Skills mismatches in Cambodian higher education: Major causes and possible solutions. *Cambodian Journal of Educational Research*. 2023; 3(1):76-91.

14. Heng K., Hamid M. O., Khan A. Academics' conceptions of research and the research-teaching nexus: Insights from Cambodia. *International Journal of Educational Development*. 2022; 90:1-11.

15. Nhem D., Kobakhidze M. N. New Generation Schools in Cambodia: a farewell to shadow education? *Asia Pacific Journal of Education*. 2025; 45(2):367-382.

16. Pov S., Kawai N., Murakami R. Identifying causes of lower secondary school dropout in Cambodia: a two-level hierarchical linear model. *International Journal of Inclusive Education*. 2022; 26(8):834-847.

17. Marshall J. H., Fukao T. Shadow education and inequality in lower secondary schooling in Cambodia: Understanding the dynamics of private tutoring participation and provision. *Comparative Education Review*. 2019; 63(1):98-120.

18. Rappleye J., Un L. What drives failed policy at the World Bank? An inside account of new aid modalities to higher education: context, blame, and infallibility. *Comparative Education*. 2018; 54(2):250-274.

19. Vann M., Ziguras C. Stakeholder views of quality assurance in Cambodian higher education. *The Rise of Quality Assurance in Asian Higher Education.* Elsevier. 2017; 1:1-17.

20. Clayton T. Building the new Cambodia: Educational destruction and construction under the Khmer Rouge, 1975–1979. *History of Education Quarterly*. 1998; 38(1):1-16.

21. Lim M. A., Anabo I. F., Phan A. N. Q., Elepano M. A., Kuntamarat G. The state of higher education in Southeast Asia. *SHARE – Support to Higher Education in the ASEAN Region*. 2023. URL: https://asean.org/wp-content/uploads/2023/08/The-State-of-Higher-Education-in-Southeast-Asia_11.2022.pdf (accessed 10.11.2025).

22. MoEYS – Ministry of Education, Youth and Sports of Cambodia. 2025. URL: https://emis.moeys.gov.kh/#/dashboard (accessed 10.11.2025).

23. Om S. Early childhood education in Cambodia: Current challenges and development trends. *Education in Cambodia: From Year Zero towards international standards*. Singapore, Springer. 2022; 64:13-27.

24. Strengthening Teacher Education Programmes in Cambodia. *UNESCO*. 2023. URL: https://www.unesco.org/en/articles/strengthening-teacher-education-programmes-cambodia (accessed 12.11.2025).

25. Sot V., Oeurn C. C., Chhinh S. The teaching profession in Cambodia: Progress to date and ongoing needs. *Education in Cambodia: From Year Zero towards international standards*. Singapore, Springer, 2022. Pp. 115-132.

Информация об авторе:

Буяров Д. В. – заведующий кафедрой всеобщей истории, философии и культурологии, директор НОЦ востоковедения, канд. филос. наук, доц.

Information about the author:

Buyarov D. V. – Head of the Department of General History, Philosophy and Cultural Studies, Director of the Scientific and Educational Center of Oriental Studies, Ph.D. (Philosophy), Doc.

Статья поступила в редакцию 10.11.2025; одобрена после рецензирования 17.11.2025; принята к публикации 26.11.2025.

The article was submitted 10.11.2025; approved after reviewing 17.11.2025; accepted for publication 26.11.2025.

Гуманитарные науки и образование. 2026. Т. 17, № 1 (65). С. 25–31.
The Humanities and Education. 2026; 17(1-65):25-31.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья
УДК 37.018.46
doi: 10.51609/2079-3499_2026_17_01_25

Инструменты визуализации для методического сопровождения процесса проектирования управленческой командой программы развития школы

Лилия Викторовна Волкова[1*], Мария Николаевна Клинова[2]
[1,2]Институт развития образования Пермского края, Пермь, Россия
[1]volkova@iro.perm.ru, https://orcid.org/0000-0002-1900-922X
[2]marklin72@mail.ru, https://orcid.org/0009-0004-6633-6006

Аннотация. В статье представлены результаты исследования, проведенного в рамках реализации на региональном уровне проекта «Школа Минпросвещения России». В качестве объекта определен процесс методического сопровождения управленческих команд в ходе разработки ими программы развития школы. Предмет исследования сужен до использования инструментов визуализации при оценивании представителями административной команды качества разработанной программы развития образовательной организации. Цель: расширение возможностей восприятия директором школы программы развития не только как номинально значимого документа, но и как управленческого механизма для решения стратегических, тактических и операциональных задач. Основным методом исследования стал опрос управленческих команд по итогам использования ими в отношении качества разработанной программы развития школы такого инструмента визуализации, как чек-лист. В результате определено, что предложенный чек-лист позволяет визуализировать результат оценивания и зафиксировать ту группу управленческих действий / показателей, которые нуждаются в детальной проработке. Значительного внимания требуют продуцирующие / преобразовательные управленческие действия по обновлению условий, изменению процесса, конкретизации планируемых результатов. По этой причине в описании результатов основное внимание сосредоточено на операциональных управленческих действиях. Высказанная изначально гипотеза подтверждена в части этих действий. Перспективой для дальнейшего изучения может стать анализ эффективности использования инструментов визуализации в управленческой деятельности для решения иных задач.

Ключевые слова: программа развития, проектирование, управленческая команда, инструменты визуализации, проект «Школа Минпросвещения России»

Благодарности: авторы выражают благодарность сотрудникам Института развития образования Пермского края, участвующим в проекте «Школа Минпросвещения России», за методическое сопровождение названного проекта и предоставление результатов экспертной деятельности по качественной оценке программ развития общеобразовательных организаций Пермского края.

Для цитирования: Волкова Л. В., Клинова М. Н. Инструменты визуализации для методического сопровождения процесса проектирования управленческой командой программы развития школы // Гуманитарные науки и образование. 2026. Т. 17, № 1 (65). С. 25–31. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_01_25.

PEDAGOGY

Original article

Visualization tools for methodological support for the process of designing a school development program by a management team

Liliia V. Volkova[1*], Mariia N. Klinova[2]
[1,2]Institute for the Development of Education of Perm Krai, Perm, Russia
[1]volkova@iro.perm.ru, https://orcid.org/0000-0002-1900-922X
[2]marklin72@mail.ru, https://orcid.org/0009-0004-6633-6006

Abstract. The article presents the results of a small-scale study carried out within the framework of the project “School of the Ministry of Education of Russia” in Perm Krai. The study examines how management teams are methodologically supported in designing school development programs. Specifically, it explores the role of visual-

© Волкова Л. В., Клинова М. Н., 2026

ization tools in helping administrative teams evaluate the quality of the educational organization development program. The study aims to expand the school principal's understanding of the development program not merely as a formal document but as a management mechanism for solving strategic, tactical, and operational tasks. The authors conducted a survey among management teams after they used a checklist as a visualization tool to assess the quality of the school development program, which severed as the main research method. The results indicate that the proposed checklist makes it possible to visualize the evaluation results and to identify the group of management actions (indicators) that require detailed elaboration. These findings highlight the need to further elaborate productive (transformative) management actions aimed at updating conditions, modifying processes, and specifying planned outcomes. For this reason, the description of the results focuses primarily on operational management actions. The initial hypothesis was confirmed with respect to these actions. A promising direction for further research is the study of the effectiveness of visualization tools in management activities for solving other administrative tasks.

Keywords: development program, design process, management team, visualization tools, project "School of the Ministry of Education of Russia"

Acknowledgments: The authors express their gratitude to the staff of the Institute for the Development of Education of Perm Krai who participated in the project "School of the Ministry of Education of Russia" for their methodological support of this project and for providing the results of expert evaluation of the development programs of general educational institutions of Perm Krai.

For citation: Volkova L. V., Klinova M. N. Visualization tools for methodological support for the process of designing a school development program by a management team. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2026; 17(1-65):25-31. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_01_25.

Введение

Формально актуальность разработки программ развития образовательных организаций подтверждена целым рядом нормативных документов федерального уровня. Так, Федеральным законом от 28 июня 2014 г. № 172-ФЗ «О стратегическом планировании в Российской Федерации»[1] регулируются отношения между участниками стратегического планирования в процессе целеполагания, прогнозирования, планирования и программирования социально-экономического развития Российской Федерации, субъектов Российской Федерации и муниципальных образований, отраслей экономики в сфере государственного и муниципального управления, обеспечения национальной безопасности Российской Федерации, а также мониторинга и контроля реализации документов стратегического планирования. Для образовательных организаций прошлого века традиционным форматом стратегического планирования был документ с названием «Программа развития». В статье 28 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. «Об образовании в Российской Федерации»[2] к компетенции образовательной организации отнесены разработка и утверждение (по согласованию с учредителем) программы развития образовательной организации. В Распоряжении Минпросвещения России от 16 декабря 2020 г. № Р-174 (ред. от 16.01.2024) «Об утверждении Концепции создания федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров»[3] флагманским направлением развития государственной политики назван проект «Школа Министерства просвещения России» (далее – Проект «ШМПР»), предполагающий разработку/корректировку программы развития как вклад школьной команды в укрепление единого образовательного пространства и обеспечение образовательного суверенитета Российской Федерации. Однако формальные требования сами по себе не делают разработку программы и созданный школьной командой документ действительно эффективным управленческим инструментом. Данный тезис подтвержден итогами опроса представителей управленческих команд школ, рефлексии результатов проектной деятельности по разработке программ развития, данными анализа программ развития, размещенными в системе Проекта «ШМПР» и на сайтах школ, а также результатами анализа научной и методической деятельности, организуемой сотрудниками Института развития образования Пермского края в рамках сопровождения названного проекта. Анализ результатов проверки программ развития школ в 2024 году выявил определенные недочеты в качестве их разработки: существует значительный разрыв между формальным соответствием требованиям к структуре документа и содержательным, стратегическим планированием. Школы умеют собирать и представлять базовые статистические данные о себе (информационная справка качественно заполнена у 64,4 %), но испытывают серьезные трудности на этапах, требующих аналитического и проектного мышления: анализ, целеполагание, планирование, определение результатов. Так, например, полное заполнение паспорта программы показали лишь 37,6 % школ, целостность информации в части проблемно-ориентированного анализа, управленческих решений, ожидаемых результатов и «Дорожной карты» составила 43,7, 13,3, 7,8 и 15,6 % соответственно.

Выявленную проблему можно сформулировать как **затруднения, связанные с восприятием программы развития не только как декларируемого документа, но и как управленческого инструмента для решения как стратегических, так и тактических и операциональных задач**.

[1] Федеральный закон от 28 июня 2014 г. № 172-ФЗ «О стратегическом планировании в Российской Федерации». URL: https://inlnk.ru/84kK34 (дата обращения: 09.07.2025).

[2] Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. «Об образовании в Российской Федерации». URL: https://inlnk.ru/PmjXG5 (дата обращения: 09.07.2025).

[3] Распоряжение Минпросвещения России от 16 декабря 2020 г. № Р-174 (ред. от 16.01.2024) «Об утверждении Концепции создания федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров». URL: https://inlnk.ru/n0YO7Z (дата обращения: 09.07.2025).

В ходе обсуждения путей решения обозначенной проблемы было высказано предположение, что использование возможностей визуализации может в определенной степени способствовать разрешению обозначенной проблемы. При этом вдумчивого и системного изучения потребуют два вопроса: 1) каковы современные подходы к проектированию, реализации, анализу результатов, к внесению необходимых корректировок и изменений в программу развития; 2) каким образом инструменты визуализации позволят методически сопровождать эту деятельность. Включение в методическое сопровождение инструментов визуализации для демонстрации значимости программы развития школы на разных этапах ее реализации можно рассматривать в качестве уникальной характеристики данной деятельности.

Обзор литературы

Анализ научно-методической литературы был проведен в двух направлениях. Первое – теоретические основания проектирования и реализации управленческой командой программы развития школы. Второе направление – ключевые инструменты визуального представления информации для методического сопровождения деятельности по проектированию означенных программ.

По первому направлению были сделаны следующие обобщения, имеющие принципиальное значение в рамках проводимого исследования.

В теории менеджмента функции и потенциал программы развития школы системно охарактеризованы. Так, например, А. М. Моисеев описывает такие возможности программы развития школы, как определение социальной миссии; понимание школы как значимой части метасистемы; выделение и культивирование уникальных черт школы; установление связи с внешней социальной и природной средой; обозначение важных групп социальных партнеров; описание школьного уклада жизни; определение социально значимых и обладающих определенным качеством результатов, а также критериев оценки последних [1].

Эффективность развития, по В. С. Лазареву, обеспечивается инновационной способностью школьного коллектива, которая характеризуется такими чертами, как чувствительность к потребностям/проблемам, чувствительность к возможностям развития, креативный и внедренческий потенциал. Речь идет о компетентности в сфере саморазвития, обусловливающей общую успешность и эффективность решения конкретных задач развития школы. Названная компетентность предполагает разные слагаемые, такие как: умение услышать новые вызовы, требования, возможности, угрозы; умение видеть школу как развивающуюся открытую систему, знающую свои сильные и слабые стороны, точки роста, зону ближайшего развития; умение раньше других находить релевантные способы решения проблемы; умение эффективно осваивать необходимые для развития новшества; умения вырабатывать и оценивать инновационные решения; умение сохранять устойчивость в процессе развития; умение гибко реагировать на изменение обстановки; умение оценивать результаты циклов развития и делать по итогам оценки своевременные выводы [2]. Последнее из перечисленных умений крайне важно для проверки высказанной гипотезы.

3. В теории управления (Т. П. Афнасьева, Ю. С. Алферов, И. А. Елисеева, В. И. Зверева, А. Е. Капто, В. С. Лазарев, М. М. Поташник, Т. И. Пуденко, А. М. Моисеев, О. Г. Хомерики, П. И. Третьяков, Н. В. Немова, В. И. Симонов, К. М. Ушаков, Т. И. Шамова, Е. А. Ямбург и др.) убедительно показаны разные подходы к поддержанию стабильного функционирования школы и к управлению ее развитием. При проектировании программы развития школы важно осознание функций управления развитием школы, к которым отнесены стратегический анализ состояния и прогнозирования тенденций изменения значимой внешней среды школы и социального заказа; системный анализ достижений школы, ее конкурентных преимуществ; выработка новой системы ценностей в школьном сообществе через новую миссию, образ выпускника, нормативы качества образования в школе; выработка курса инновационной политики школы; стимулирование участия педагогов, школьников, родителей в развитии школы; организация профилактики и преодоления сопротивления нововведениям.

4. Любое развитие всегда вызывает сопротивление. Причины противодействия переменам объективны: отсутствие убежденности в необходимости изменений; недовольство переменами, навязываемыми сверху; страх перед неизвестностью; нежелание иметь дело с непопулярными проблемами; страх перед неспособностью выполнить что-либо; отсутствие уважения и доверия к лицу, содействующему осуществлению изменений, и др. Следовательно, эту тенденцию/риск/угрозу также необходимо учитывать при работе управленческой команды с программой развития. И этот тезис значим в рамках проводимого исследования.

5. Важным для решения обозначенной ранее проблемы и проверки высказанной гипотезы является тезис о том, что программа развития сама по себе уже визуализированный инструмент управления и движения к новому для достижения качественно иного результата и эффективного развития.

Во втором блоке, касающемся ключевых инструментов визуального представления информации по программам развития с целью «сверки часов», синхронизации повседневной деятельности с приоритетами развития и «движения вперед», была изучена в большей степени методическая литература. Ключевые выводы представлены далее.

Первый вывод. Возможности визуализации обширны. Ее предметом могут стать любые явления окружающей реальности (люди, социум, предметы, ситуации и т. д.) [3]. При этом существуют разные виды визуализации информации: простейшие графические символы (пиктограммы, монограммы, логотипы, эмблемы, орнаменты, заставки, декоративные элементы); рисунки (карикатуры, шаржи, комиксы, интернет-мемы, графические, технические и художественные картинки, принтскрины);

инфографика (карты, диаграммы, таблицы, графики и графические образы, матрицы, планы, структуры, блок-схемы, облако тэгов); фотографии, типографика, анимация и др.

Второй вывод. Наиболее отвечающей задачам проводимого исследования является инфографика. Она рассматривается и как альтернативный способ подачи информации, данных и знаний для быстрого и четкого восприятия [3], и как визуальный формат представления информации, основанный на синтезе графических и текстовых элементов, наглядно демонстрирующий закономерности изменения данных во времени и пространстве [3], и как продукт графического дизайна, содержащий набор графических и текстовых элементов и связей между ними, используемый для передачи информации [4]. Существует медиаграфика (Я. В. Лайкова) как синтетическая форма организации журналистского материала, креализованный текст, сочетающий в себе вербальные и невербальные компоненты [5]. Инфографика может быть классифицирована по целому ряду оснований: по количеству составляющих (элементарная/составная), по качеству детализации (низкого/высокого разрешения); по качеству образов (буквальная/метафорическая); по характеру данных (энциклопедическая/репортажная); по кинетическим характеристикам (статичная/интерактивная); по характеру визуализированной информации (объяснение/презентация/иллюстрация) [3, с. 209]. По способу отражения информации выделяют таймлайн как разновидность количественной инфографики [3; 6–8], как инфографический инструмент, позволяющий создать разворачивающуюся во времени визуальную историю на основе событий и фактов, организованных в хронологическом порядке в виде временной оси.

Третий вывод. В целях повышения эффективности использовании разных инструментов визуализации принципиально иметь представление о наработках современных дизайнеров в этом направлении. Достаточно назвать несколько ключевых принципов т. н. «дизайна постмодерна» [9, с. 67]: эклектика, комбинирование (как объединение классических и современных компонентов); провокация, ирония (как использование аллюзий, ассоциаций, игровое разрушение шаблонов); деконструкция (как отказ от цельности, фрагментация).

Четвертый вывод. Анализ материалов, используемых сотрудниками института для методического сопровождения школьных управленческих команд при их обращении к программам развития школ, показал, что названные «дизайнерские принципы» были учтены. Это находит отражение, в частности, в структуре раздела сайта, посвященного проекту «Школа Минпросвещения России», на страницах которого органично сочетаются государственная символика, нормативно-правовые документы, а также ряд специализированных инструментов: онлайн-календарь, интерактивный рисунок дома, символизирующий сообщество школ «Наставнической лиги» (https://quick.apkpro.ru/q/ElhvSP66); чат-бот для проведения самодиагностики; карта региона с агрегированными данными о достигнутых школами уровнях соответствия критериям самодиагностики в разрезе муниципалитетов (https://quick.apkpro.ru/q/yx6kYoBd).

Упомянутый интерактивный рисунок, объединяя все школы края, которые работают в формате наставничества для других школ (в т. ч. числе по вопросам использования программ развития в ежедневной реальности), нацелен на ассоциативный ряд: «жилье», «уют», «детство», «природа», «убежище» и пр. Описанная ранее модель наставничества, с одной стороны, цельно отражает все этапы этой деятельности, с другой – позволяет ориентироваться только на фрагмент, актуальный в фиксируемый момент времени для конкретной образовательной организации [10].

Сделанные по результатам изучения научно-методической литературы обобщения и выводы нашли свое отражение в выборе материала для изучения и исследовательских методах.

Материалы и методы

Целью исследования стала проверка гипотезы о том, что использование при оценивании качества программы развития школы инструментов визуализации способствует восприятию подготовленной программы и как важного декларативного документа, и как управленческого инструмента для решения профессиональных задач стратегического, тактического и операционального уровней. Основными методами исследования стали анкетирование, шкалирование, опрос. Исследование проводилось в два этапа: 1) оценка разработанной программы развития по чек-листу; 2) оценка чек-листа по вопросам, позволяющим охарактеризовать качество программы развития.

На первом этапе исследования для визуализации процесса оценки качества программ развития была использована инфографика в виде таблицы, представляющей собой составной, статичный, презентационный чек-лист (приложение к статье). В разработанном чек-листе были отражены основные требования к программе из методических рекомендаций[4]. Причем главным аргументом в пользу выделения той или иной позиции чек-листа были именно управленческие возможности программы развития, заявленные в первоначальной гипотезе.

Чек-лист как визуализированный инструмент оценки качества и полноты программы развития образовательной организации охватил все ключевые разделы программы развития: от титульного листа и паспорта до анализа текущего состояния, управленческих решений, механизма реализации и «Дорожной карты». Всего выделено 32 показателя, сгруппированных по логическим блокам: общие положения, титульный лист, паспорт программы, информационная справка, анализ текущего состояния, управленческие решения, ожидаемые результаты, механизмы реализации и план-график («Дорожная карта»). Каждый показатель оценивался по бинарному принципу «да/нет» с возможностью добавления комментария (https://cub.iro.perm.ru/download/3739).

[4] Письмо Минпросвещения России от 17 июня 2024 г. № 03-877 «О направлении методических рекомендаций». URL: https://inlnk.ru/1Pl2kg (дата обращения: 09.07.2025).

При подготовке чек-листа как инструмента визуализации были учтены некоторые управленческие принципы. Во-первых, это принцип системного анализа, требующий от разработчиков программы понимания организации как целостной системы, в которой учитывается все ее компоненты: внешний контекст (социум), внутреннее состояние (анализ дефицитов, SWOT-анализ), цели, задачи, механизмы и результаты. Во-вторых, это принцип измеримости, делающий акцент на формулировке цели, которая должна быть ограничена по времени, производна от анализа дефицитов и подкреплена конкретными, измеримыми и проверяемыми задачами и результатами. В-третьих, принцип проектного менеджмента, предполагающий реализацию программы развития через совокупность проектов и подпроектов. В-четвертых, это принцип учета нормативно-правовых документов разного уровня (федерального, регионального, муниципального), регламентирующих деятельность по проектированию и программированию развития школы.

На втором этапе исследования после использования чек-листа управленческим командам школ были предложены вопросы о том, в каком аспекте (диагностическом, проектировочном или продуцирующем) первый оказал помощь при оценивании качества программы развития. В исследовании приняли участие 140 управленческих команд школ Пермского края (более 30 % от общего числа образовательных организаций), в т. ч. все школы «Наставнической лиги».

Результаты опроса показали, что чек-лист как инструмент визуализации более всего помог в оценке качества проведенных диагностических процедур, качества аналитической работы, сделанных выводов и обобщений в описании текущего состояния дел и той «точки», где школа находится на данном этапе своего функционирования/развития (100 % респондентов). В меньшей степени управленческие команды, использовавшие инструмент визуализации, получили помощь в оценке качества полученного результата (87 %).

Максимально инструмент визуализации оказал помощь при оценивании таких показателей, как проблемно-ориентированный анализ через указание конкретных сильных и слабых сторон ОО, благоприятных возможностей и рисков; представление управленческих решений подпрограмм / проектов / подпроектов / конкретных мероприятий по дефицитным направлениям, параметрам; указание в описании подпрограмм / проектов / подпроектов их содержания, ресурсного обеспечения, планируемых результатов, целевых индикаторов результативности.

Полезность чек-листа отметили все респонденты, при этом 62 % опрошенных подчеркнули, что чек-лист максимально помог доработать программу развития. Данные школ «Наставнической лиги» в полной мере подтвердили результаты школ, не входящих в этот утвержденный Министерством просвещения Российской Федерации Перечень школ.

Результаты исследования

На основании результатов опроса о качестве чек-листа при оценивании управленческими командами программы развития были сделаны определенные выводы.

Эффективным инструментом визуального оценивания программы развития школы становится чек-лист, объединивший в себе ключевые содержательные и структурные компоненты программы развития. Структура чек-листа, соответствующая разделам программы развития, сделала очевидным соотношение ключевых управленческих действий школьной команды сначала при разработке программы развития, затем при оценивании ее полноты и качества, далее – при реализации и использовании программы развития для решения разного рода управленческих задач (стратегических, тактических, операциональных). Это соотношение выглядит следующим образом: 72 % – это диагностические действия, 16 % – проектировочные действия, 12 % – это преобразовательные, продуцирующие управленческие действия. Основанием такого результата может стать тезис, что программа развития должна помочь управленческой команде определить уникальность школы, особенности школьного уклада жизни, а также социально значимые и обладающие определенным качеством реально достижимые результаты, что в значительной степени находит отражение в действиях по оценке, мониторингу, анализу, обобщению, сопоставлению полученных данных, которые мы обобщенно назвали диагностическими управленческими действиями.

Оценка восприятия предложенного чек-листа показала, что наиболее убедительным он является при оценивании самой значительной группы действий (подчеркнем, что в чек-листе они названы «показателями») диагностических управленческих действий (позиции чек-листа 1–23). Эти действия ориентируют управленческую команду на проведение практико-ориентированного анализа, поскольку руководитель должен уметь не только констатировать проблемы, но и выявлять их коренные причины, а также оценивать имеющийся потенциал и возможные риски.

На втором месте пул проектировочных управленческих действий (позиции 24–28). Здесь важным становится современный проектный подход к управлению развитием, где общая стратегия декомпозируется на управляемые, ресурсно обеспеченные инициативы с четкими результатами и лицами, ответственными за достижение заявленных результатов.

Завершает рейтинг комплекс продуцирующих управленческих действий (позиции 29–32), ориентированных на конкретные результаты, где фокус смещен с процессной составляющей на достижение конкретных, значимых для общеобразовательной организации изменений.

Такое положение дел оправдано и количественным показателем (объемом показателей), и требованием к качеству фиксации настоящего состояния дел, определения проблемных зон, выявления существующих дефицитов, и собственно ключевым ме-

тодологическим посылом к разработке программы развития как механизма поддержания стабильного функционирования школы и управления ее движением в приоритетном направлении.

Чек-лист предназначен как для внешних экспертов, так и для внутреннего аудита (самоэкспертизы) программы развития, что делает его универсальным средством повышения управленческой эффективности планирования и прозрачности оценки. В ходе бесед после проведенного опроса представители управленческих команд школ подчеркивали, что работа с чек-листом подтолкнула их к более детальному анализу разных аспектов программы, помогла увидеть ту группу управленческих действий (диагностических, проектировочных или продуцирующих), которая требует внимания, корректировки, проработки, что позволяет расставлять приоритеты и сужать существующие лакуны.

Обсуждение и заключения

Общая эффективность предложенного метода визуализации подтверждена в рамках проведенного исследования.

В целом инструменты визуализации притягивают внимание к важным аспектам программы развития школы, создавая иллюзию «легкого» чтения, восприятия, своеобразного контроля, ориентированы на клиповое восприятие современных людей. С учетом широкого спектра положительных возможностей визуализации для работы с управленческими командами школ в рамках реализации проекта «Школа Минпросвещения России» были использованы разные инструменты: графические символы, рисунки, инфографика, анимация.

Значимым в рамках исследования стал тезис о том, что документ с названием «Программа развития» по сути является продуктом визуализации описанного будущего и пути к его достижению. По итогам проведенного исследования для анализа программы развития образовательной организации в качестве визуального инструмента был использован чек-лист. Опрос руководителей школ, опиравшихся при оценивании качества программы развития на чек-лист, подтвердил гипотезу о том, что инструменты визуализации значительно помогают при сопоставлении подготовленной программы развития с определенными эталонными требованиями. Своеобразный «визуальный заход» показывает, что предъявление информации в визуальной форме оказывает влияние на понимание и содержания, и структуры документа. Безусловно, уровень и глубина восприятия требует серьезной проработки и оценки соответствующих специалистов, что далеко выходит за рамки данного исследования.

Проведенное исследование позволило зафиксировать группу управленческих действий/показателей, которые требуют детальной проработки при корректировке программы развития школы. Это преобразовательные управленческие действия, ориентированные на конкретные изменения в школьной среде для привнесения новой системы ценностей, новой миссии школы, реализации инновационной политики школы.

Использование инструментов визуализации (например, чек-листа) расширяет возможности для восприятия и оценки директором школы программы развития в качестве управленческого механизма решения стратегических, тактических и операциональных задач. В большей степени эти возможности открылись через последнюю группу управленческих действий. Перспективой для дальнейшего исследования может стать изучение эффективности использования инструментов визуализации в управленческой деятельности для решения иных управленческих задач и реализации стратегических и тактических действий.

Использование чек-листа как инструмента визуализации подтвердило определенные преимущества: сжатое представление большого объема информации, целостное и структурированное восприятие целостной программы развития, краткий временной промежуток для анализа. Рекомендовано использование чек-листа только тем представителем административной команды, который участвовал в разработке программы развития школы.

Изменение качества размещенных на сайтах образовательных организаций программ через автоматизированный чек-лист, делающий отсылку на конкретные части программы, требующие корректировки, внимания, дополнительной проработки, может стать предметом для продолжения исследования.

Список источников

1. Моисеев А. М. Как выявлять, осмысливать и описывать опыт стратегического управления школой : науч.-метод. пособие для руководителей общеобразовательных организаций / под ред. О. М. Моисеевой. М. : АСОУ, 2016. 364 с.
2. Лазарев В. С. Управление инновациями в школе : учебное пособие. М. : Центр педагогического образования, 2008. 352 с.
3. Симакова С. И. Инструменты визуализации информации в СМИ: таймлайн // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. 2017. № 4. С. 207–216.
4. Соколова Ю. В. Инфографика как продукт графического дизайна: проблема определения понятий // Культурологические чтения – 2016 : материалы международных научно-практических конференций. Екатеринбург, 2016. С. 254–261.
5. Лайкова Я. В. Инфографика в СМИ разного типа // Вестник Московского университета. Журналистика. 2014. № 4. С. 41–53. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/infografika-v-smi-raznogo-tipa (дата обращения: 09.07.2025).
6. Черкасова А. И. Таймлайн как специфический вид журналистского творчества в Интернете: теория и практика // Знак. Проблемное поле медиаобразования. 2024. № 2 (14). С. 112–124.
7. Бузинова А. А. Инфографика в визуальных PR-текстах: типология, приемы проектирования // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета. Сер. 9. 2014. Вып. 2. С. 89–199.
8. Смирнова Е. А. Инфографика в системе журналистских жанров // Вестник Волгоградского государственного университета. Сер. 8:

Литературоведение. Журналистика. 2012. Вып. 11. С. 92–95.

9. Степанова Г. Н. Дизайн-мышление как инструмент визуализации бренда в рекламе и PR // Вопросы медиаобразования. 2024. Т. 3, № 4. С. 62–72.

10. Волкова Л. В. Создание региональной модели наставничества для реализации проекта «Школа Минпросвещения России»: из опыта работы // Калининградский вестник образования. 2025. № 2 (26). С. 40–53. URL: https://koirojournal.ru/realises/ (дата обращения: 09.07.2025)..

References

1. Moiseev A. M. How to identify, comprehend and describe the experience of strategic school management: scientific and methodological guide for heads of general education organizations / ed. by O. M. Moiseeva. Moscow, Academy of Social Management, 2016. 364 p. (In Russ.)

2. Lazarev V. S. Management of innovations at school: textbook. Moscow, Center for Pedagogical Education, 2008. 352 p. (In Russ.)

3. Simakova S. I. Information visualization tools in the mass media: timeline. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N. I. Lobachevskogo* = Vestnik of Lobachevsky University of Nizhni Novgorod. 2017; 4:207-216. (In Russ.)

4. Sokolova Yu. V. Infographics as a product of graphic design: the problem of definition. *Kul'turologicheskie chteniya – 2016* = Culturological Readings – 2016: materials of the International Scientific and Practical Conference. Ekaterinburg, 2016. Pp. 254-261. (In Russ.)

5. Laykova Ya. V. Infographics in Russian mass media: periodization and development trends. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Zhurnalistika* = Moscow University Bulletin. Journalism. 2014, 4:41-53. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/infografika-v-smi-raznogo-tipa (accessed 09.07.2025). (In Russ.)

6. Cherkasova A. I. Timeline as a specific type of journalistic creativity on the Internet: theory and practice. *Znak. Problemnoe pole mediaobrazovaniya* = Sign. Problem Field of Media Education. 2024; 2(14): 112-124. (In Russ.)

7. Buzinova A. A. Infographics in visual PR-texts: typology and design techniques. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. 9* = Vestnik of Saint Petersburg State University. Series 9. 2014; 2:89-199. (In Russ.)

8. Smirnova E. A. Infographics in the system of journalistic genres. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. 8: Literaturovedenie. Zhurnalistika* = Science Journal of Volgograd State University. Series 8: Literary Studies. Journalism. 2012; 11:92-95. (In Russ.)

9. Stepanova G. N. Design thinking as a tool for brand visualization in advertising and PR. *Voprosy mediaobrazovaniya* = Issues of Media Education. 2024; 3(4):62-72. (In Russ.)

10. Volkova L. V. Regional mentorship model creation for the implementation of the "School of the Ministry of Education of Russia" project: from the practical experience. *Kaliningradskiy vestnik obrazovaniya* = Kaliningrad Bulletin of Education. 2025; 2(26):40-53. URL: https://koirojournal.ru/realises/ (accessed 09.07.2025). (In Russ.)

Информация об авторах:

Волкова Л. В. – заместитель директора, канд. пед. наук, доц., Отлич. народ. просвещ.

Клинова М. Н. – ст. преподаватель кафедры профессионального мастерства.

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

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Volkova L. V. – Deputy Director, Ph.D. (Pedagogy), Doc., Excellence in Public Education Awardee.

Klinova M. N. – Senior Lecturer of the Department of Professional Mastery.

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

The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 09.10.2025; одобрена после рецензирования 17.10.2025; принята к публикации 20.10.2025.

The article was submitted 09.10.2025; approved after reviewing 17.10.2025; accepted for publication 20.10.2025.

Гуманитарные науки и образование. 2026. Т. 17, № 1 (65). С. 32–41.
The Humanities and Education. 2026; 17(1-65):32-41.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья
УДК. 37.013
doi: 10.51609/2079-3499_2026_17_01_32

Развивающий потенциал педагогического театра в системе «школа–вуз» как средство формирования разносторонне развитой личности

Субран Исламовна Инаркаева[1*], Лайла Кюриевна Ахмадова[2]
[1,2]Чеченский государственный педагогический университет, Грозный, Россия
[1]inarkaeva67@mail.ru*, https://orcid.org/0009-0005-6480-1776
[2]lyo_a@vk.com, https://orcid.org/0009-0008-9888-6810

Аннотация. Кризисные явления, сложившиеся в современном российском образовании, особенно в части воспитания здоровой и разносторонне развитой личности, заставляют педагогическое сообщество страны искать новые формы и способы их преодоления, актуализируют необходимость расширения зоны благоприятного роста подрастающего поколения в системе «школа–вуз». В этой связи особую актуальность приобретает педагогический театр, имеющий огромный потенциал, способный благотворно влиять на образовательно-воспитательный процесс. Активное внедрение в систему образования элементов театральной педагогики, театрального искусства, грамотное их использование в деятельности педагогов будет способствовать раскрытию творческих способностей учащихся, воспитанию в них духовного начала. Театр, являясь мощным междисциплинарным ресурсом воздействия, будет формировать в них широкое личностное начало, оттачивая нравственные и мировоззренческие позиции. Цель и задачи исследования заключаются в необходимости научного обоснования эффективности использования развивающего потенциала педагогического театра в современной образовательной системе России в аспекте духовно-нравственного воспитания личности, в проведении эксперимента и анализе его результатов, подтверждающих этот тезис. Нами использованы методы междисциплинарного изучения проблемы; анализа и обобщения научной литературы, сравнительно-сопоставительного анализа педагогического опыта; анкетирования, статистической обработки результатов эксперимента, их анализа и обсуждения. На основании анализа и обобщения научно-теоретического материала по теме исследования, а также по результатам его экспериментальной части было сделано заключение о необходимости использования педагогического театра в качестве эффективного способа влияния на формирование всесторонне развитой личности учащегося в современной российской системе «школа–вуз». Проведенное исследование имеет научно-практическую значимость, поскольку его результаты могут быть применены в деятельности педагогов школ и вузов страны.

Ключевые слова: научное обоснование, педагогический театр, развивающий потенциал, учащиеся, личность, система «школа–вуз»

Благодарности: работа выполнена в рамках государственного задания №125070808112-3 Министерства просвещения Российской Федерации по теме «Развивающее пространство педагогического театра как средство формирования гражданской позиции у обучающихся в системе “Вуз–школа”».

Для цитирования: Инаркаева С. И., Ахмадова Л. К. Развивающий потенциал педагогического театра в системе «школа–вуз» как средство формирования разносторонне развитой личности // Гуманитарные науки и образование. 2026. Т. 17, № 1 (65). С. 32–41. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_01_32.

PEDAGOGY

Original article

Developmental potential of pedagogical theatre in the school-university system as a means of forming a diversified personality

Subran I. Inarkaeva[1*], Laila K. Akhmadova[2]
[1,2]Chechen State Pedagogical University, Grozny, Russia
[1]inarkaeva67@mail.ru*, https://orcid.org/0009-0005-6480-1776
[2]lyo_a@vk.com, https://orcid.org/0009-0008-9888-6810

© Инаркаева С. И., Ахмадова Л. К., 2026

Abstract. The crisis phenomena that have developed in modern Russian education, especially in terms of educating a healthy and diversified personality, make the country's pedagogical community look for new forms and ways to overcome them, actualize the need to expand the zone of favorable growth of the younger generation in the school-university system. In this regard, the pedagogical theater, which has a huge potential and can have a beneficial effect on the educational process, is of particular relevance. The active introduction of elements of theatrical pedagogy and theatrical art into the educational system, their competent use in the activities of teachers will contribute to the disclosure of students' creative abilities and the education of their spiritual principles. The theater, being a powerful interdisciplinary resource of influence, will form a broad personal principle in them, honing their moral and ideological positions. The purpose and objectives of the research include the need for scientific substantiation of the effectiveness of using the developing potential of the pedagogical theater in the modern educational system of Russia in the aspect of spiritual and moral education of the individual, in conducting an experiment and analyzing its results confirming this thesis. The authors use methods of interdisciplinary study of the problem; analysis and generalization of scientific literature, comparative analysis of pedagogical experience; questionnaires, statistical processing of experimental results, their analysis and discussion. Taking into account the analysis and generalization of scientific and theoretical material on the research topic, as well as the results of its experimental part, it was concluded that it is necessary to use pedagogical theater as an effective way to influence the formation of a comprehensively developed student's personality in the modern Russian school-university system. The conducted research has scientific and practical significance, since its results can be applied in the activities of teachers of schools and universities in the country.

Keywords: scientific justification, pedagogical theater, developmental potential, students, personality, school-university system

Acknowledgements: the research work was carried out within the framework of the state assignment No 125070808112-3 of the Ministry of Education of the Russian Federation on the topic "Developing space of pedagogical theater as a means of forming a civic position in students in the "University-School" system".

For citation: Inarkaeva S. I., Akhmadova L. K. Developmental potential of pedagogical theatre in the school-university system as a means of forming a diversified personality. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2026; 17(1-65):32-41. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_01_32.

Введение

В системе современного российского образования особое внимание уделяется проблеме формирования личности учащегося, что обусловлено глобальными историко-культурными и общественно-политическими процессами, происходящими в мире, также внутренними запросами общества. В условиях многообразия культурных практик, цифровизации, стремительного роста информационных потоков, усложнения межличностных взаимодействий становится очевидным, что формирование гармоничной личности невозможно сводить лишь к накоплению знаний. Для того, чтобы этот процесс имел более развернутый характер в морально-нравственном аспекте, образование должно быть тесно связано с воспитанием, обеспечивая не только интеллектуальное, но и духовно-творческое развитие подрастающего поколения.

В этом контексте особую практическую значимость приобретает использование развивающего потенциала педагогического театра в системе «школа–вуз». Театр, будучи синтетическим видом искусства, является мощным воспитательным инструментом, поскольку сочетает в себе художественное воздействие, эмоционально-нравственное проживание жизненных ситуаций и коллективное творчество. Он выступает пространством формирования личностных качеств, преодоления комплексов и неуверенности, раскрытия творческого потенциала, что особенно важно для школьников и студентов, находящихся в фазе активного личностного роста.

Школьный театр во многом ориентирован на устранение многих проблем, препятствующих полноценному развитию ребенка-школьника, он способствует раскрытию его внутреннего мира в самых разных проявлениях, формирует эстетический вкус, творческие навыки, расширяет зону культурного общения, повышает интерес к истории страны, ее духовным корням, способствует становлению нравственных начал, гражданской позиции. И что немаловажно: участие в театральных постановках, увлечение театром вообще неизбежно приводят ребенка к осознанию собственной значимости и ценности как для самого себя, так и для окружающей среды. Полагаем, что это бесценный результат, к которому может прийти школа, соединив возможности обучения с театральным искусством, использовав это в полной мере в своей образовательно-воспитательной деятельности.

Актуальность исследования очевидна и с позиции Министерства просвещения страны, объявившего о необходимости организации во всех школах страны педагогических театров (2022). Проблема активного использования развивающего пространства педагогического театра в воспитании разносторонней личности в российских школах в связи с этим призывом обретает ключевой статус, демонстрируя существующую острую необходимость в расширении культурно-просветительского, духовно-нравственного пространства в системе современного российского образования.

Цель исследования заключается в научном обосновании и раскрытии возможностей использования развивающего потенциала педагогического театра в системе «школа–вуз» как эффективного средства формирования высокоразвитой в духовном и нравственном аспектах личности в сфере школьного и вузовского образования.

Обзор литературы

Проблема воспитания разносторонней личности в российской образовательной системе никогда не оставалась в пределах сферы «семья–школа–вуз», она всегда приковывала к себе внимание государства, общественности, государственных деятелей, педагогов-ученых, которым было не все равно, в каком направлении будет двигаться общество и какие ценности оно будет исповедовать в настоящем и будущем. Особенно актуально участие высших органов государственной власти в образовательной и воспитательной сфере, когда в мире происходят процессы, способные негативно влиять на общий фон духовно-нравственного развития подрастающего поколения. Тем более это важно, когда под главный удар внешних вызовов всегда попадает еще не окрепшая и не сформировавшаяся в личностном отношении молодежь. Когда речь идет о «вторжении» государственной власти в образовательную систему страны, имеется в виду прежде всего необходимость создания целенаправленной программы действий, предусматривающей вопросы не только образования, но и воспитания.

Необходимость появления такого рода (регулирующих) документов обусловлена тем, что в России в последние десятилетия сложились обстоятельства, которые оголили многие точки напряжения ее духовно-нравственного развития. Развал СССР (1991), разрушение системы образования и воспитания, смещение нравственных приоритетов в духовной сфере страны привели к разрыву поколений, отчуждению старшего от подрастающего, и наоборот, сложилось мировоззренческое отрицание друг друга. Негативный строй этого процесса усилился и благодаря тому, что молодежь перестала читать литературу, интересоваться искусством, культурой, отдав предпочтение гаджетам, компьютерным технологиям, избрав местом коммуникации интернет-сети вместо живого и реального общения в семье, в школе и т. д. И в такой ситуации вполне закономерным и необходимым можно считать появление целого ряда правительственных решений, предусматривающих прежде всего вопросы воспитания разносторонне развитой личности.

В указе Президента Российской Федерации от 7 мая 2024 года № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» в качестве одного из главных выведен пункт о необходимости «реализации потенциала каждого человека, развития его талантов, воспитания патриотичной и социально ответственной личности»[1]. Судя по содержанию документа, стратегические задачи современного российского образования во многом формируются с учетом происходящих в мире изменений, связанных с определенными вызовами, продиктованными западным глобализмом, техническим прогрессом и т. д.

Указ предусматривает положительные сдвиги в сфере образования, базовые акценты выстраивает на воспитании многогранной личности, способной нести ответственность за формирование высоко организованного в нравственном и духовном аспектах общества; свидетельствует о заинтересованности государства в создании в образовательных учреждениях условий для выявления творческого потенциала каждого учащегося, формирования у него интереса к многонациональной культуре страны, ответственности за ее судьбу, воспитания в нем патриотических чувств. Исходя из этого, полагаем, что призыв Министерства просвещения от 2022 г. о создании педагогического театра в каждой школе страны является своевременной мерой, направленной на формирование в школьной системе образования особых творческих условий для воспитания разносторонне развитой личности.

Проблема использования педагогического театра в качестве эффективного инструмента, способного раскрыть творческий потенциал обучающегося, оказалась в поле зрения не только учителей школ: она стала предметом активного интереса методистов-ученых, в целом – исследователей, представляющих блок гуманитарных дисциплин. Именно по этой причине в российской печати последних лет появилось немало работ, посвященных теме использования воспитательного потенциала педагогического театра в формировании гармонично развитой личности в образовательной системе России. Но, прежде чем подойти к вопросу освещенности поднимаемой проблемы в современных российских и международных научных изданиях, необходимо отметить, что проявляемый к ней в последние годы интерес не является новым и имеет свою предысторию, уходящую в глубокую древность.

Известно, что благотворное влияние искусства на человека отмечено еще в трудах выдающихся мыслителей древности. Проблемы воспитания личности путем использования разных направлений искусства волновали их не меньше, чем современных педагогов-методистов и ученых-теоретиков. Среди множества необходимых факторов воспитания здоровой и духовно обогащенной личности, включая питание и физические нагрузки, они отмечали важность присутствия в этом процессе искусства. По их мнению, «искусство – есть не что иное, как творческая способность, руководимая подлинным разумом», постоянно рождающее что-то новое [1, с. 636].

Повышенный интерес к искусству, театру отмечается и в эпоху Просвещения. «Можно сказать, что в театре художественная культура Просвещения нашла свое, если не наиболее эстетически высокое, то, во всяком случае, наиболее распространенное выражение» [2, с. 9]. В тот период европейской действительности театр оказался действенным способом пропаганды прогрессивных идей просветителей – Лессинга, Дидро, Шиллера, Вольтера, Мерсье и др. «Самое действительное и самое целесообразное средство вооружить непреодолимой силой человеческий разум и бросить вдруг в народ массу просветительских идей заключается, несомненно, в театре», – говорит Мерсье [цит. по: 3, с. 402]. Как утверждает Лессинг, «театр – есть школа нравственного мира» [4, с. 14]. В его известной «Гамбургской

[1] http://kremlin.ru/events/president/news/73986 (дата обращения: 15.10.2025).

драматургии» изложены, пожалуй, самые главные, имеющие и в наши дни свою актуальность, мысли о жизненно важном значении театра в воспитании подрастающего поколения. Воспитательная цель театра, по Лессингу, имеет моральную основу: она в том, чтобы «научить нас тому, что мы должны делать и чего избегать, ознакомить нас с отличительными признаками добра и зла» [4, с. 14].

Идея использования театра в образовательной системе России стала актуальной в период с конца XVII до начала XVIII в. Именно в этот период в России сформировались традиции школьного театра, имевшие широкое распространение в последующие столетия. Историю создания школьного театра и использования его в качестве педагогического инструмента в системе российского образования изучает А. Гребенкин в своей статье «Театральная педагогика вчера и сегодня»[2]. Автор коснулся практически всех ключевых моментов, объясняющих причинно-следственную связь появления театра в образовательной среде России. Принимая во внимание очевидное преимущество использования элементов театрального искусства в школьном образовательном пространстве, осознавая продуктивность этого процесса в деле формирования гармоничной личности, он делает акцент и на негативном отношении к школьному театру отдельных представителей прогрессивной русской педагогической мысли – Н. И. Пирогова и К. Д. Ушинского, не разделявших взгляды тех, кто приветствовал создание театра в образовательных учреждениях.

В развернувшейся в тот период (1856–1860-е гг.) в российской печати острой дискуссии о правомерности использования ученических театров в системе образования активное участие принимает Н. И. Пирогов [5], написавший на злобу дня известную статью «Быть и казаться» (1858). Созданный выдающимся ученым-врачом труд был посвящен школьному театру, его негативному влиянию на подрастающее поколение. Он считал, что воспитание ребенка сначала должно быть обращено к его душе и лишь затем – к его уму [6].

В целом Н. И. Пирогов и К. Д. Ушинский оставались одними из немногих, кто был против использования театра в школьной системе образования, относился без особого доверия к его воспитывающей роли в жизни молодого поколения. Однако, несмотря на свою негативную позицию в отношении школьного театра, они не были против творческих подходов к воспитанию ребенка, формированию его личности, были убеждены, что «педагогика есть искусство – самое обширное, сложное, самое высокое и самое необходимое из всех искусств» [7, с. 6].

Рубеж XIX–XX вв. в России, как известно, отмечен размахом событий, вызвавших к жизни новые мысли и идеи в том числе в педагогической сфере. В новой историко-культурной и общественно-политической линии развития России, когда в искусстве и литературе наблюдался небывалый подъем творческой мысли, но был очевиден активный рост революционных сил и гремели первые залпы массовых выступлений рабочих и крестьян против монархического правительства, педагогическая система строила свои концепции обучения и воспитания личности. Именно в этот период школьный театр обретает статус крайне важного и значимого инструмента, способного формировать нравственные начала в молодом поколении.

Воспитательный ресурс театра не был упущен и представителями большевистской власти, занимавшимися формированием образования в России в новых исторических условиях после 1917 г. Проблеме использования театра в качестве одного из главных инструментов воспитательного процесса в советской системе образования посвящена статья В. Н. Дмитриевского «Некоторые факты из истории детского театра в Советской России» [8]. Тщательно анализируя сложившуюся в стране после Октябрьской революции ситуацию, автор выстраивает свои ключевые доводы на том основании, что «образование и воспитание нового поколения строилось в соответствии с задачами реального идеологического и познавательного процесса. Отсюда и столь пристальное внимание новой власти к искусству, к школе и, в частности, к детской литературе, кинематографу и театру для детей» [8, с. 298].

В советской образовательной системе, выстроенной на позициях марксистко-ленинских идей, педагогический театр культивировал и пропагандировал ценности коммунистической идеологии, был направлен на формирование всесторонне развитой личности советского человека и гражданина, был востребован как эффективный способ воспитания патриотических чувств у подрастающего поколения, преданного служения советской родине.

В постсоветский период и особенно в последние годы (в связи с известными указами правительства) появилось множество работ, посвященных теме школьного театра (театральной педагогики), использованию его развивающего пространства в аспекте воспитания личности. В этой связи особо хочется отметить учебно-методическое пособие «Театральная педагогика: программа внеурочной деятельности» ученых А. С. Колесниковой и С. В. Домниковой [9], представляющих Саратовский областной институт развития образования. В разделах пособия обращает на себя внимание множество материалов, имеющих непосредственное отношение к театральной педагогике, использованию ее элементов во внеурочной деятельности. Материал пособия может применяться на школьных уроках и в целом – в учебной деятельности педагогов и их подопечных.

Учитывая практико-ориентированную деятельность современных педагогических вузов, интегрированность процесса подготовки педагогических кадров в общеобразовательную систему страны, приходится говорить о том, как и в каком формате взаимодействует система «школа–вуз», используя театральную педагогику. В этой связи чрезвычайно актуальной, с нашей точки зрения, является работа преподавателей Московского государственного областного педагогического универ-

[2] Гребенкин А. В. Театральная педагогика вчера и сегодня. URL: http://theater111.ru/science03.php (дата обращения: 10.10.2025).

ситета. Статья Е. В. Мирончук и Е. Л. Суздальцева «Структурная схема формирования компетентности студентов – будущих учителей на основе междисциплинарного подхода к обучению» представила основательный материал о «понятийной связи между дисциплиной “Педагогика” и театральной педагогикой» [10, с. 89]. Авторы подчеркивают, что благодаря взаимодействию педагогики и театрального искусства у студентов и преподавателя формируется метаязык, способный выражать позиции в различных областях гуманитарных дисциплин (философии, психологии, социологии, медицине, истории, искусстве и т. д.), с которыми педагогическая наука связана исторически. Обоснованными и полезными, с нашей точки зрения, являются их выводы, допускающие, что «формирование компетентности студента – будущего учителя, достигается за счет органичного сочетания знаний в области базовой дисциплины вуза “Педагогика” и дисциплин театральной педагогики» [10, с. 109].

Образовательное поле современного вузовского преподавателя включает в себя не только учебный процесс: оно состоит из различных видов деятельности (организация мероприятий творческого характера, просветительские, общественно значимые, научно-исследовательские и т. д.). Постановка целей и задач в этой связи, их достижение и решение всегда сопряжено с использованием междисциплинарных «перекличек», направлено на формирование профессиональных и общекультурных компетенций студента, достигающихся в том числе за счет активного использования потенциала развивающего пространства педагогического театра в системе «школа–вуз».

Благодаря анализу и обобщению огромного количества научных работ, посвященных проблеме позитивного влияния междисциплинарных связей на формирование компетентности студента педагогического вуза, П. А. Хроменкову удается сделать заключение о том, что «накопленный преподавателями вузов за последние три десятилетия положительный опыт использования междисциплинарных связей в учебно-познавательной и научно-исследовательской деятельности студентов и существующие нерешенные проблемы в данном направлении дают основание утверждать, что в современных социокультурных условиях для выработки профессионально-педагогических компетенций, имеющих обобщенный (метапредметный) и универсальный характер, требуется использование в образовательном процессе множественных многосторонних связей педагогики с другими науками о человеке» [11, с. 154]. Исследуя театральную педагогику и вообще роль театра в формировании гармонично развитой личности, Н. Никитин, как и П. Хроменков, в своей статье «Роль театральной педагогики в становлении и развитие личности учащегося» приходит к выводу, что «школьная театральная педагогика – это междисциплинарное направление», причины возникновения которого сводятся к определенным социокультурным и образовательным факторам [12, с. 20]. Воспринимая школу не просто как учреждение, где получают знания по широкому спектру специальных дисциплин, а происходит личностное становление ребенка, автор подчеркивает, что «самым универсальным средством развития личности, личностных способностей человека является именно театрально-эстетическая деятельность, которая органично включается в образовательный процесс» [12, с. 22].

Актуальным и важным в контексте решения темы нашего исследования является материал Г. Казанцевой и Е. Яковлевой, представленный в статье «К проблеме организации школьных театров» [13]. Авторы высказываются о необходимости создания материальной базы для организации школьного театра в образовательных учреждениях, справедливо считая ее одной из ключевых проблем. По их мнению, зал, сцена, костюмы, декорации и все сопутствующие элементы театра требуют денежных средств. В связи с этим они предлагают свои схемы решения проблемы, декларируют различные формы финансирования школьного театра. К примеру, предлагается «сетевая форма реализации дополнительных общеобразовательных программ, предполагающая финансирование школьного театра за счет сетевого партнера школы» [13, с. 288]. Исходя в целом из всего материала статьи, можно констатировать ее важность в качестве рекомендательного документа, предлагающего различные способы организации школьного театра в общеобразовательных учреждениях.

Историю использования театра в воспитательных целях в образовательных учреждениях изучает Т. А. Поскакалова в статье «История развития театральных практик в образовании: зарубежный и отечественный опыт» [14]. Автором представлен подробный анализ опыта применения театральных практик за рубежом и в России, благодаря чему установлено, что «за рубежом различные формы театра и драматизации применяются в школьной практике на системной основе» [14, с. 97] и что «в России применение театра в педагогической практике на сегодняшний день носит ограниченный и не системный характер», так как осуществляется преимущественно в сфере дополнительного (внеурочного) образования по инициативе конкретных педагогов [14, с. 102]. Указывая на существующие в зарубежном опыте применения театральных практик в образовании реальные положительные результаты, автор статьи приходит к выводу о весьма низком уровне востребованности школьного театра в российских образовательных учреждениях. По определению Т. А. Поскакаловой, «такая позиция существенно сужает педагогический и развивающий потенциал театра в образовании, редуцируя его до репродуктивной технологии обучения», что предполагает переосмысление подходов к применению театральных практик в российском образовании [14, с. 102].

Научное обоснование поставленной в нашей статье проблемы может быть гораздо шире, учитывая ее междисциплинарный характер. И поэтому, подводя итоги анализа и обобщения научно-теоретической литературы, привлеченной к решению темы исследования, необходимо подчеркнуть, что она представлена здесь далеко не в полном объеме.

Использование развивающего пространства педагогического театра в образовательной системе, применение его воспитательного потенциала в формировании разносторонне развитой личности учащегося имеет решающее значение и для реализации главных посылов государственной политики, осуществляемой в системе российского образования. Это подразумевает, что вопросы этого контекста в дальнейшем также будут к себе вызывать соответствующий интерес со стороны ученых-исследователей, педагогов-методистов, актуализируя научно-практическую значимость использования педагогического театра в системе современного школьного и вузовского образования страны.

Материалы и методы

Исследование развивающего потенциала педагогического театра в системе «школа–вуз» опиралось на междисциплинарный подход, интегрирующий положения педагогики, психологии, культурологии и театрального искусства; анализ и обобщение научной литературы, сравнительно-сопоставительный анализ педагогического опыта; наблюдение, беседы со студентами и педагогами, анкетирование участников образовательного процесса, изучение результатов театральной деятельности (портфолио, отзывы, рефлексивные дневники); статистическую обработку результатов анкетирования и тестирования, содержательный анализ рефлексивных высказываний респондентов.

Результаты исследования

В рамках реализации темы исследования в отдельных городских и сельских школах Чеченской Республики было проведено анкетирование, направленное на выяснение контекста использования педагогического театра в образовательном процессе региона. В исследовании приняли участие 117 респондентов. Опрос был проведен по 25 блокам вопросов. Под каждый блок были предусмотрены пять вариантов ответов. Участниками анкетирования были представители администраций школ или непосредственно их руководители (директора), но основную группу опроса составили учителя русского языка и литературы, иностранных языков, истории и обществознания. Анкетирование проводилось анонимно, обработка полученной информации происходила в режиме определения в процентном соотношении частоты вариантов ответов на тот или иной блок вопросов.

Проведенный срез (анализ) позволил составить реальную картину использования педагогического театра и элементов театральной педагогики учителями школ Чеченской Республики. Вопросы были составлены в строгом соответствии с выдвинутыми в статье целями и задачами. Полученные ответы были искренними, выстраивающими определенную озабоченность учительских коллективов в создании условий для организации педагогического театра и использования его в полной мере в образовательной структуре своих учебных учреждений. Наиболее высокий процент положительных ответов был получен на вопросы, связанные с постоянным использованием театра в качестве важного структурного компонента проведения уроков. Выяснилось, что его используют постоянно 36,8 %, часто используют 28,2 %, используют иногда 28 %, используют, но редко 25,5 %, никогда не используют 14,5 %.

Любопытно было получить от учителей школ Чеченской Республики информацию о том, на уроках каких предметов они применяют элементы театрального искусства (педагогического театра). Большинство указало на следующие дисциплины: литература, история, обществознание (47 %). Русский язык, иностранные языки неожиданно показали низкий уровень использования элементов педагогического театра (12 %). Точные и естественные науки – 0 %. Изобразительное искусство и музыка также показали парадоксально низкий процент использования педагогического театра – 9 %. Чеченская литература не рассмотрена респондентами в качестве предмета, на уроках которого учитель мог бы пользоваться элементами театрального искусства (0 %). Однако важно отметить, что большая часть респондентов посчитали возможным использование педагогического театра в качестве важного структурного компонента на всех уроках школьных учебных дисциплин (29,1 %).

Огромное значение для нашего эксперимента имело желание обучающихся участвовать в театральных постановках. Поставленный в этой связи вопрос нас приятно удивил своими результатами. Большинство учащихся пытаются принять участие в театральных постановках (50,4 %). Но определенная часть не проявляет интереса к этому мероприятию (19,7 %), некоторых приходится уговаривать или даже заставлять (17,1 %). Затруднились ответить на вопрос 12 %, не знают, важно ли обучающимся участие в театральных постановках, – 0 %. Принципиальная значимость педагогического театра в структуре школьного образовательного процесса была выявлена с помощью ответов на вопросы: должен ли педагогический театр быть обязательным предметом или он должен быть в школе в качестве механизма, эффективно работающего во внеурочной деятельности учителей. Результаты были следующего порядка: должен быть обязательно, по мнению 17,9 % респондентов, должен существовать во внеурочной работе – 52,1 %, театр может быть использован и в том, и в другом качестве – 22,2 %, затруднились ответить и не осознают значимость театра для образовательного процесса 0 % респондентов.

Вопрос о способах и формах интеграции театра в образовательную систему получил следующую реакцию респондентов: 29,1 % из них считают, что разыгрывание мини-спектаклей по темам урока вполне может решить эту задачу; по мнению 32,5 %, театр можно интегрировать, используя театральный кружок; 24,8 % допускают интеграцию посредством применения на уроках театральных игр; 11,1 % уклонились от ответов; полной интеграции не может – так посчитали 0 % респондентов.

Вопрос о репертуаре получил следующие варианты ответов: классические произведения приоритетны для 24,8 %; необходимость ставить театральные постановки на материале произведений современных авторов признали 12 %; важность использования и классической, и современной литера-

туры отметили 50,4 %; затруднились ответить и не считают важным вопрос о репертуаре (0 %) респондентов.

Принципиально важными в эксперименте были вопросы о влиянии педагогического театра на культурное воспитание учащихся, о целесообразности его использования в этом контексте. Влияние его на общекультурное развитие, формирование уважения к культурному наследию России, с позиции респондентов, оценивается как очень высокое (72,12 %); высокое (28,1 %); среднее (0 %); низкое (0 %); затруднились ответить 0 %. К культурному блоку относится и вопрос, направленный на выяснение того, как сильно влияют театральные занятия на формирование навыков межкультурного диалога. Мнения по этому поводу распределились следующим образом: способствует – отмечает 41,9 %; способствует, если в постановках используются произведения литератур разных народов, – 39,3 %; влияние незначительное – посчитали 4,5 %; совсем не влияет – отметили 0,3 %; затруднились ответить 12 % респондентов.

Вопрос о формировании уважения к закону и порядку посредством участия в театральных постановках вызвал следующую расстановку: по мнению 38,5 % респондентов, определенно влияет, поскольку в постановках часто затрагивается тема справедливости; 35,9 % отметили, что театральные постановки обязательно влияют на соблюдение учащимися правил договора и коллективного действия, поскольку театр – это коллективная работа; по мнению 11,1 %, влияние театра минимально; 0,9 % считают, что не влияет вовсе; 12,8 % затруднились ответить.

В выстраивании концепции проведения эксперимента в школах республики необходимостью стало выяснение вопроса, является ли, с точки зрения учителей школ, педагогический театр частью искусства или он только педагогическая технология. 34,2 % принимают педагогический театр как часть искусства; педагогическим инструментом считают его 23,9 %; и тем, и другим является, по мнению 33,3 %; затруднились ответить 8,5 % респондентов.

Блок вопросов, направленный на определение уровня влияния театральных постановок на формирование личностных качеств обучающихся, их самооценки, саморазвития, самопознания, получил следующую схему – влияние театра в этой позиции оказалось очень высоким: сильно влияет – сказали 19 % респондентов; часть из них отметила неоценимую роль театра в формировании личностных качеств учащихся (44,8 %); зависимость результата от того, как педагог подает материал и использует театр в качестве творческого инструмента, отметили 11,2 %; затруднились ответить 16,4 %.

Использование театра в формировании гражданской позиции учащихся 29,9 % респондентов посчитали самым эффективным способом воздействия; 39,3 % отметили, что влияет всегда, поскольку театральные постановки связаны с историческими событиями и историческими личностями; влияние незначительное у 13,7 %; проблему формирования гражданской позиции учащихся 0,3 % закрепили за дисциплинами «История» и «Обществознание»; затруднились ответить 14,5 % респондентов.

На вопросы о формировании лидерских качеств учащихся, уважения к старшему поколению, воспитании эстетического вкуса, любви к классической литературе и истории страны посредством активного участия в театральной деятельности школы участники исследования ответили практически на одном уровне: значительное влияние театр имеет, по мнению 46,2 %; влияние средней степени – 38,5 %; небольшой степени – 9,2 %; не влияет – 2,3 %.

Завершающий блок вопросов в исследовании был направлен на выявление проблем, связанных с организацией театра в каждой школе республики и его эффективным использованием в образовательно-воспитательной системе общеобразовательных учреждений. В этой связи были поставлены вопросы об эффективном внедрении театра в школьную систему образования, а также о том, какие ресурсы (материальные, методические и др.) необходимы школам, чтобы реализовать задачу организации педагогического театра. 70 % участников отметили, что необходимы методические материалы, мастер-классы от профессиональных режиссеров, обучающие курсы и семинары, включая площадку (сцену) и реквизит; 30 % – дополнительное время на подготовку, поддержка администрации школы и коллег.

Вопрос об уровне поддержки со стороны администрации школы выделен в отдельный контекст, поскольку была необходимость выяснить степень ее участия в создании и использовании педагогического театра. Ответы от всех участников исследования прозвучали в следующем ключе: полностью поддерживает – 41,4 %; оказывает ограниченную помощь – 26,7 %; не оказывает никакой поддержки – 6 %; не обращались за помощью к администрации школы – 25,9 %.

Проведенный эксперимент показал, что учителя школ Чеченской Республики положительно воспринимают педагогический театр как инструмент, активно влияющий на всестороннее развитие обучающихся. Как видно из описания исследования, подавляющее большинство респондентов проявили абсолютное единодушие в принятии принципиально важных для учебного и воспитательного процесса проявлений театра в жизни школьного коллектива. Если вывести средний показатель высказанного респондентами мнения о частоте использования педагогического театра или элементов театральной педагогики на уроках, получается цифра 84,10 %, а количество учителей, которые вообще не пользуются возможностями театра или вовсе игнорируют творческий подход к своей деятельности, оказалось на очень низком уровне – чуть больше 16 %.

Важно было также узнать, как часто чеченские учителя используют в своей деятельности педагогический театр в качестве творческого механизма воздействия на обучающихся. Средний результат здесь оказался вполне предсказуемым: элементы театрального искусства респонденты применяют большей частью на уроках предметов гуманитарного цикла – истории, обществознания, литературы, иностранных языков, русского языка. Средний по-

казатель здесь – 89,6 %, небольшая часть респондентов (11,4 %) посчитала необходимым использовать педагогический театр и на уроках дисциплин естественно-научного блока.

Педагогический театр для общеобразовательных и высших учебных заведений явление не новое, но в широком формате и повсеместно он используется, как уже было сказано, с недавних пор. Исходя из этого, приходится признать тот факт, что определенные традиции деятельности педагогического (школьного) театра во многих школах России (в том числе в школах Чеченской Республики) есть. Это именно так, учитывая традиционное участие школ в общероссийских и республиканских праздниках, когда учителя со своими подопечными готовят театрализованные выступления, широко используя методы режиссуры. Другими словами, многие элементы театральных постановок периодически используются педагогами, когда они занимаются подготовкой своих подопечных к участию в различных мероприятиях. В связи с этим полагаем, что вопрос о желании учащихся участвовать в школьном театре был уместен и важен. Показатель положительных ответов на него оказался высоким – 71,1 %. Остальные либо участвуют в подобной деятельности под давлением, либо вовсе отказываются.

Вопрос о репертуаре школьного театра вызвал активный интерес у 93,2 % респондентов. В создании репертуара школьного театра они признают важность использования произведений русской литературы, мировой художественной литературы, а также сочинений местных (национальных) авторов. Полагаем, что такой подход в выборе репертуарного контекста лишь увеличит возможности культурного роста учащихся.

Средние показатели реакции респондентов на вопросы о влиянии театра на общекультурное развитие учащихся, формирование навыков межкультурного диалога, коммуникативных навыков, уважительного отношения к культурному наследию России были объединены в один блок, на основании чего было выведено количество положительных ответов. Большинство участников эксперимента (84,1 %) высказали единодушное мнение о значительном благотворном влиянии театрального искусства (педагогического театра) на общекультурный рост учащихся, формирование интереса и любви к многонациональной культуре России, к культуре других народов мира.

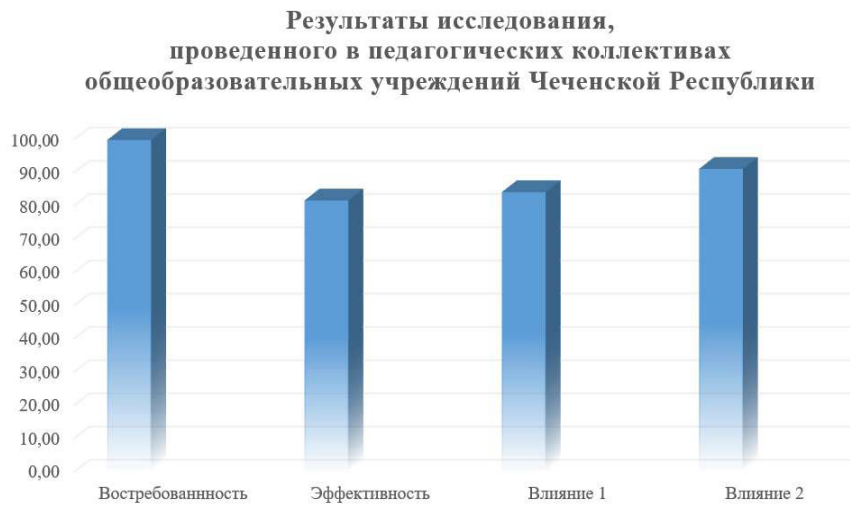
По этому же принципу были сведены в один блок вопросы о личностном росте учащихся, их саморазвитии, самопознании, формировании у них лидерских качеств, гражданской позиции, уважения к закону и порядку, уважения к старшим. В основе их объединения лежит мнение участников эксперимента о том, что учащиеся, личностно выросшие под воздействием театрального искусства, сложившие мировоззренческие позиции, могут считаться членами общества, способными ответственно относиться к судьбе своей Родины, выражать осознанную реакцию на проблемы добра и зла, иметь в этом смысле сформировавшуюся гражданскую позицию, уважать старших, чтить действующие в стране закон и порядок. Средний показатель положительных ответов здесь – 91,1 %.

Невозможно оставить без внимания и блок вопросов, связанных с необходимостью постоянного присутствия театра как в урочной, так и внеурочной работе педагогов, его эффективным воздействием на учащихся на всех уровнях образовательного процесса. 81,6 % респондентов признали необходимость использования развивающего пространства педагогического театра в школьной системе образования. Это говорит о стремлении педагогических коллективов школ Чеченской Республики расширить творческие возможности в процессе преподавания предметов и реализации воспитательных концепций.

Последний блок состоял из вопросов, направленных на определение значимости и эффективности деятельности педагогического театра в структуре школы, выяснение того, какими средствами его интегрировать в нее, какая поддержка оказывается руководством школ в решении материальных проблем, возникающих при попытке создать театральную мастерскую (студию) при школе, как театральное искусство влияет на формирование педагогического мастерства учителей, какие для этого можно предпринять действия (создание методических ресурсов, проведение обучающих семинаров, мастер-классов от профессиональных театральных деятелей, курсы по режиссуре, обмен опытом с коллегами из школ других регионов и т. д.).

Анализ полученных ответов позволил вывести следующий средний показатель: 99,8 % респондентов выступают за использование разнообразных возможностей и ресурсов, чтобы сформировать педагогический театр, пользоваться его потенциалом (образовательным и воспитательным) как на уроках, так и вне их контекста; уверены в необходимости постоянного оказания всяческой помощи в организации педагогического театра со стороны администрации образовательного учреждения.

Приведенная диаграмма демонстрирует уровень востребованности педагогического театра (99,8 %), эффективности его использования в образовательной и воспитательной системе общеобразовательных учреждений (81,6 %), влияния на формирование гражданской идентичности, общекультурного роста личности учащихся с высоко развитым эстетическим вкусом (84,1 %), всесторонне развитой личности (91,1 %).



Обсуждение и заключения

Результаты исследования имеют важное стратегическое значение для современной российской образовательной системы, отвечают целям и задачам, которые ставит руководство страны перед российским образованием: создать на всех его уровнях условия для раскрытия индивидуальных (творческих) способностей обучающихся, формирования высоко организованной в нравственном и духовном аспектах личности, способной нести ответственность за будущее страны и ее народ. В соответствии с этим постулатом ключевая линия нашего исследования свелась к тому, что принятие педагогического (школьного) театра со всем его воспитательным потенциалом для современных российских школ становится приоритетной задачей, требующей скорейшего решения. В этой плоскости лежит проблема воспитания подрастающего поколения, безоговорочно принимающего традиционные ценности страны, особенности ее многонациональной культуры, необходимость формирования высокой гражданской позиции, любви к родине, ответственности за нее.

Проведенное исследование позволило зафиксировать устойчивую тенденцию к признанию педагогического театра важным звеном образовательного процесса в школах Чеченской Республики. Анализ показал, что элементы педагогического театра чаще всего применяются в гуманитарных дисциплинах (литература, история, обществознание), в то время как их использование на уроках русского и иностранных языков остается ограниченным, что свидетельствует о необходимости расширения спектра применения театральных технологий в школьном образовании. 84,1 % респондентов отмечают высокую степень влияния театра на общекультурное развитие и формирование межкультурного диалога, 91,1 % опрошенных считают его эффективным средством воспитания гражданской позиции, уважения к закону и порядку, формирования лидерских качеств, самопознания и саморазвития учащихся.

Исследование также выявило и проблемные аспекты организации школьного театра: отсутствие методических ресурсов, нехватка квалифицированных педагогов, способных полноценно выстроить его работу, ограниченные материально-технические возможности (особенно в сельских школах). Тем не менее на основании теоретического обоснования и педагогического эксперимента считаем необходимым отметить, что театр, обладающий мощным воспитательным потенциалом, должен быть в системе «школа–вуз» как равноценное и постоянно реализующееся звено ее образовательного процесса.

Список источников

1. Аристотель. Политика / пер. С. А. Жебелева // Сочинения : в 4 т. Т. 4. М. : Мысль, 1983. 644 с.

2. Гриб В. Р. Эстетические взгляды Лессинга и Театр // Классики эстетической мысли. Г.-Э. Лессинг / под общ. ред. М. Лифшица. М. ; Л. : Академия, 1936. 1104 с.

3. Мокульский С. С. История западноевропейского театра : в 8 т. Т. 2. М., 1957. 892 с.

4. Лессинг Г.-Э. Гамбургская драматургия / под ред. М. Лифшица. М. ; Л. : Academia, 1936. 457 с.

5. Пирогов Н. И. Избранные педагогические сочинения. М. : Педагогика, 1985. 496 с.

6. Ищенко О. В., Раздобреев О. В. Педагогические взгляды Н. И. Пирогова, К. Д. Ушинского и Н. Н. Бахтина на проблему взаимодействия театра и школы // Педагогика. Вопросы теории и практики. Т. 8. 2023. 804 с.

7. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии // Педагогические сочинения : в 6 т. Т. 5 / сост. С. Ф. Егоров. М. : Педагогика, 1990. 528 с.

8. Дмитриевский В. Н. Некоторые факты из истории детского театра в Советской России // Вопросы театра. 2018. № 3–4. С. 298.

9. Колесникова А. С., Домникова С. В. Театральная педагогика: программа внеурочной деятельности (на примере программы внеурочной деятельности «Театральное искусство в культуре России») : учебно-методическое пособие. Саратов : СОИРО, 2017. 192 с.

10. Мирончук Е. В., Суздальцев Е. Л. Структурная схема формирования компетентности студентов – будущих учителей на основе междисциплинарного подхода к их обучению // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2023. № 1. С. 89–109.

11. Хроменков П. А. Использование современного человекознания в высшем педагогическом образовании : монография. М. : Издательство МГОУ, 2012. 226 с.

12. Никитин С. В. Роль театральной педагогики в становлении и развитие личности учащегося // Материалы I Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2011 г.) : в 2 ч. Ч. 1. Челябинск : Два комсомольца, 2011. С. 20–22.

13. Казанцева Г., Яковлева Е. К проблеме организации школьных театров // Проблемы современного педагогического образования. Н. Новгород, 2023. С. 287–289.

14. Поскакалова Т. А. История развития театральных практик в образовании: зарубежный и отечественный опыт // Современная зарубежная психология. 2021. Т. 10, № 2. С. 97–102.

References

1. Aristotle. Politics / transl. by S.A. Zhebelev. *Sochineniya = Writings:* in 4 vol. Vol. 4. Moscow, Mysl, 1983. 644 p. (In Russ.)

2. Grib V. R. Lessing's aesthetic views and the theatre. *Klassiki esteticheskoi mysli. G.- E. Lessing* = Classics of aesthetic thought. G.-E. Lessing / ed. by M. Lifshitz. Moscow, Leningrad, Academia, 1936. 1104 p. (In Russ.)

3. Mokulsky S. S. History of Western European theatre: in 8 vol. Vol. 2. Moscow, 1957. 683 p. (In Russ.)

4. Lessing G.-E. Hamburg drama / ed. by M. Lifshitz. Moscow; Leningrad, Academia, 1936. 457 p. (In Russ.)

5. Pirogov N. I. Selected pedagogical writings. Moscow, Pedagogy, 1985. 496 p. (In Russ.)

6. Ishchenko O. V., Razdobreev O. V. Pedagogical views of N. I. Pirogov, K. D. Ushinsky and

N. N. Bakhtin on the problem of interaction between theater and school. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki* = Pedagogy. Theoretical and Practical Issues. 2023. Vol. 8. 804 p. (In Russ.)

7. Ushinsky K. D. Man as a subject of education. Experience of pedagogical anthropology. *Pedagogicheskie sochineniya* = Pedagogical Writings: in 6 vol. Vol. 5 / compl. by S. F. Egorov. Moscow, Pedagogy, 1990. 528 p. (In Russ.)

8. Dmitrievsky V. N. Some facts from the history of children's theater in Soviet Russia. *Voprosy teatra* = Problems of the Theatre. 2018; 3-4:298 p. (In Russ.)

9. Kolesnikova A. S., Domnikova S. V. Theatrical pedagogy: extracurricular activities program (based on the extracurricular activities program "Theatrical art in Russian culture"): study guide. Saratov, Saratov Regional Institute of Education Development, 2017. 192 p. (In Russ.)

10. Mironchuk E. V., Suzdaltsev E. L. Structural diagram of the formation of competence of students – future teachers based on an interdisciplinary approach to their training. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika* = Bulletin of Moscow State Regional University. Series: Pedagogy. 2023; 1:89-109. (In Russ.)

11. Khromenkov P. A. Use of modern human studies in higher pedagogical education: monograph. Moscow, Publishing House of Moscow State Regional University, 2012. 226 p. (In Russ.)

12. Nikitin S. V. The role of theater pedagogy in the formation and development of the student's personality. *Materialy I Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii* = Proceedings of the 1st International Scientific Conference (Chelyabinsk, October 2011): in 2 Parts. Part 1. Chelyabinsk, Two Komsomol Members, 2011. Pp. 20-22. (In Russ.)

13. Kazantseva G., Yakovleva E. On the problem of organizing school theaters. *Problemy sovremennogo pegogicheskogo obrazovaniya* = Problems of Modern Pedagogical Education. Nizhny Novgorod, 2023. Pp. 287-289 p. (In Russ.)

14. Poskakalova T. A. History of the development of theatrical practices in education: foreign and domestic experience. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya* = Modern Foreign Psychology. 2021; 10(2):97-102. (In Russ.)

Информация об авторах:

Инаркаева С. И. – доцент кафедры литературы и методики ее преподавания, канд. филол. наук, доц.

Ахмадова Л. К. – доцент кафедры литературы и методики ее преподавания, канд. филол. наук.

Вклад авторов:

Инаркаева С. И. – формирование концепции написания статьи, обзор научного материала, его анализ и обобщение, редактирование, создание окончательного варианта для публикации.

Ахмадова Л. К. – подготовка экспериментальной части исследования, ее проведение, оформление дизайна исследования, техническая редакция статьи.

Information about the authors:

Inarkaeva S. I. – Associate Professor of the Department of Literature and Methods of Teaching, Ph.D. (Philology), Doc.

Akhmadova L. K. – Associate Professor of the Department of Literature and Methods of Teaching, Ph.D. (Philology).

Contribution of the authors:

Inarkaeva S. I. – forming the concept for writing the article, review of the scientific material, its analysis and synthesis, editing, creating the final version for publication.

Akhmadova L. K. – preparation of the experimental part of the study, its implementation, design of the study, technical editing of the article.

Статья поступила в редакцию 28.10.2025; одобрена после рецензирования 13.11.2025; принята к публикации 14.11.2025.

The article was submitted 28.10.2025; approved after reviewing 13.11.2025; accepted for publication 14.11.2025.

Гуманитарные науки и образование. 2026. Т. 17, № 1 (65). С. 42–46.
The Humanities and Education. 2026; 17(1-65):42-46.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья
УДК 372.881.161.1(045)
doi: 10.51609/2079-3499_2026_17_01_42

Функции интертекстем в учебном тексте как продукте профессиональной текстовой деятельности учителя русского языка

Елена Алексеевна Кашкарева[1]*, Виктория Константиновна Финаева[2]
[1,2]Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия
[1]kashea@mail.ru*, https://orcid.org/0000-0002-4289-4183
[2]fin.vika.fin@yandex.ru, https://orcid.org/0009-0008-1401-7344

Аннотация. Статья посвящена описанию способа повышения эффективности учебного текста, создаваемого в процессе профессиональной текстовой деятельности учителя русского языка на основе исходного научного, в области реализации такой текстовой категории, как интертекстуальность. Интертекстуальность является ярко выраженной специфической характеристикой учебного текста и трактуется как его способность к различным межтекстовым взаимодействиям. В статье представлены фрагменты учебных текстов, спродуцированных с целью реализации авторской интенции обеспечения усвоения школьниками научной информации, с интертекстемами, выполняющими номинативную, информативную, экспланативную, обобщающую, корректирующую и другие функции, показаны результаты исследования специфики включения интертекстем из исходных научных текстов в анализируемые учебные с точки зрения модифицированного или немодифицированного характера заимствования.

Ключевые слова: профессиональная текстовая деятельность учителя русского языка, способ повышения эффективности учебного текста, интертекстуальность как текстовая категория, функции интертекстем в учебном тексте как продукте профессиональной текстовой деятельности учителя русского языка

Для цитирования: Кашкарева Е. А., Финаева В. К. Функции интертекстем в учебном тексте как продукте профессиональной текстовой деятельности учителя русского языка // Гуманитарные науки и образование. 2026. Т. 17, № 1 (65). С. 42–46. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_01_42.

PEDAGOGY

Original article

Functions of intertexts in an educational text as a product of a Russian language teacher's professional textual activity

Elena A. Kashkareva[1]*, Victoria K. Finaeva[2]
[1,2]Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia
[1]kashea@mail.ru*, https://orcid.org/0000-0002-4289-4183
[2]fin.vika.fin@yandex.ru, https://orcid.org/0009-0008-1401-7344

Abstract. The article describes a method for enhancing the effectiveness of educational texts created by Russian language teachers through their professional writing activities based on source scientific texts, focusing on the concept of intertextuality. Intertextuality is a distinct, specific characteristic of educational texts and is interpreted as their capacity for various intertextual interactions. The article presents excerpts from educational texts produced with the aim of realizing the author's intention of ensuring students' assimilation of scientific information, with intertextemes serving nominative, informative, explanatory, generalizing, corrective, and other functions. The article also presents the results of a study examining the specifics of incorporating intertextemes from source scientific texts into the analyzed educational texts, in terms of the modified or unmodified nature of borrowing..

Keywords: professional textual activity of a Russian language teacher, method of increasing the effectiveness of an educational text, intertextuality as a textual category, functions of intertexts in an educational text as a product of a Russian language teacher's professional textual activity

For citation: Kashkareva E. A., Finaeva V. K. Functions of intertexts in an educational text as a product of a Russian language teacher's professional textual activity // *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2026; 17(1-65):42-46. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_01_42.

© Кашкарева Е. А., Финаева В. К., 2026

Введение

Природа текстовой деятельности требует от ее участников с социальными ролями «обучаемый» и «обучающиеся» активных действий по восприятию и переработке информации, по ее дальнейшему использованию в различных коммуникативных ситуациях. От того, как учитель организует свою профессиональную текстовую деятельность, что и каким образом включает в учебные тексты в качестве продуктов такой специально организованной деятельности, зависит способность обучаемых к адекватной интерпретации исходных текстов (научных, учебных и др.) и созданию собственных, актуальных для учебной коммуникации.

В качестве решения научно-методической проблемы поиска эффективных технологий организации профессиональной текстовой деятельности учителя представим описание способа повышения эффективности учебного текста, создаваемого в процессе такого вида деятельности учителя русского языка на основе исходного научного, с акцентом на специфике реализации интертекстуальности как текстовой категории.

Цель исследования состояла в определении специфики реализации интенции учителя – обеспечение усвоения обучающимися научной информации – посредством применения определенных текстовых действий в процессе профессиональной текстовой деятельности по включению в учебный текст интертекстем, реализующих номинативную, информативную, экспланативную и другие функции в процессе учебной коммуникации.

Обзор литературы

В научно-методической литературе активно обсуждается вопрос, касающийся такого свойства научного текста, как интертекстуальность, представляющий интерес и для нашего исследования профессиональной текстовой деятельности учителя, конечным продуктом которой является учебный текст, адаптирующий научное знание, «взятое» из исходного научного текста в целях оптимизации процесса изучения нового материала.

Под интертекстуальностью чаще всего понимается взаимодействие, взаимопроникновение текстов (или их фрагментов) не только в плане содержания, но и в плане выражения. По словам В. Е. Чернявской, интертекстуальность представляет собой уникальный способ естественного, актуального взаимодействия различных текстов, когда один текст актуализирует в своем внутреннем пространстве другой [1].

Необходимо отметить специфику проявления интертекстуальности в научном тексте, связанную с тем, что в данном типе текстов интертекстуальность представляет собой особую форму научного знания, структурирующего диалог или полилог во всех их проявлениях. Интертекстуальность пронизывает научный текст, структурирует его, является своего рода его конституирующим началом, обустраивает его, формирует с учетом всех вбираемых элементов и своего основного назначения (фиксация и передача научной информации), и потому научное произведение «лучевым образом» (термин В. Е. Чернявской) – ретроспективно и проспективно – связано с другими исследованиями и выступает как своеобразный микротекст в общенаучном макротексте.

В исследованиях специфики проявления интертекстуальности Л. С. Тихомировой говорится о так называемом модифицированном или немодифицированном характере заимствования, связанном с творческой природой текстовой деятельности и креативностью сознания ученого, а также с его коммуникативной грамотностью в плане выражения интенций, зависящих от задаваемой новой концепции (усиление, объяснение, исправление исходного текста и т. д.) [2].

Теоретическая и многоаспектная характеристика текстовой категории интертекстуальности, описание особенностей ее проявления в различных жанрово-стилистических форматах текстов, в том числе и в научных текстах, изложены в коллективной монографии «Интертекстуальность и фигуры интертекста в дискурсах разных типов», имеющей интерес для нашего исследования [3]. Разнообразные типы интертекстуальных отношений между источниками информации в научном тексте (противопоставление, сопоставление, кооперация, автономия и т. п.), описанные с учетом когнитивно-дискурсивного подхода, а также выполняемые интертекстемами в научном тексте функции (номинативная, информативная, трансляционная, директивная, экспланативная, корректирующая, обобщающая, оценочная, экспрессивная) представлены в исследовании Л. С. Тихомировой [2].

Заслуживает внимания точка зрения С. В. Дмитриевой об универсальности интертекстуальности как специфической черты учебного текста; в исследовании автора обозначается ее статус в качестве сущностной метахарактеристики учебного текста и определяется ее роль в повышении педагогического потенциала данного вида текста [4].

Мысль, созвучную нашей, о важности понимания интертекстуальности как признака текста и необходимости специально организованного обучения ее проявлению в текстовой деятельности, находим в методической концепции Е. С. Богдановой, посвященной интегративному подходу к обучению текстовой деятельности на уроках русского языка в старших классах средней школы [5].

Методическую ценность в плане целенаправленного формирования умений текстовой деятельности обучаемых на уроках русского языка имеют результаты комплексного исследования текстовой деятельности как вида деятельности с учетом аксиологического, когнитивно-семантического, лингвокультурологического, функционально-семантического подходов, представленные в линейке учебников русского языка под редакцией А. Д. Дейкиной [6].

Исследованию учебного текста как продукта профессиональной текстовой деятельности учителя, в том числе с точки зрения специфики проявления интертекстуальности, посвящен ряд наших работ (Е. А. Кашкарева [7], Н. Д. Десяева и Е. А. Кашкарева [8], Н. А. Белова и Е. А. Кашкарева

[9], Н. А. Белова, Л. П. Водясова, Е. А. Кашкарева, Д. В. Макарова [10] и др.).

Материалы и методы

Материалом для исследования явились научные данные, отражающие актуальность изучения специфики проявления интертекстуальности как одной из текстовых категорий научного и учебного текстов, а также учебные тексты, спродуцированные студентами-филологами Мордовского государственного педагогического университета имени М. Е. Евсевьева (МГПУ) в результате специально организованной профессиональной текстовой деятельности на основе исходных научных по актуальным для современного урока русского языка учебным темам. Методы исследования следующие: анализ научно-методической литературы, обобщение и систематизация материала, посвященного рассмотрению способов повышения эффективности учебного текста, создаваемого в процессе профессиональной текстовой деятельности учителя русского языка на основе исходного научного, с акцентом на специфике реализации такой текстовой категории, как интертекстуальность; эмпирические методы моделирования и наблюдения.

Результаты исследования

Одним из лингвометодических результатов исследования особенностей продуцирования учебного текста как продукта профессиональной текстовой деятельности учителя русского языка явилось положение о том, что учебный текст, создаваемый на основе исходного с целью его адаптации к предстоящему учебному общению, может включать свой претекст либо полностью, либо какие-то его элементы, становясь, таким образом, интертекстом. Претекстом же учебного текста чаще всего является научный, для которого интертекстуальность, в свою очередь, – один их ключевых признаков. Таким образом, считаем, что интертекстуальность как способность к различным межтекстовым взаимодействиям является ярко выраженной специфической характеристикой учебного текста, позволяющей ему приобретать различные трансформации в зависимости от целей оптимизации процесса учебной коммуникации.

Под интертекстемой мы понимаем вводимый в продуцируемый текст (в нашем случае – в учебный) фрагмент, который, отсылая к другому тексту (в нашем случае – к научному), имеет некий воспроизводимый характер.

Приведем фрагменты спродуцированных экспериментальной группой студентов-филологов МГПУ на занятиях по методике обучения русскому языку учебных текстов как продуктов специально организованной профессиональной текстовой деятельности учителя, содержащих интертекстемы, выполняющие различные функции. Отметим те функции интертекстем из возможного комплекса функциональных проявлений в учебном тексте, которые чаще всего использовались будущими учителями русского языка.

Номинативная функция интертекстем заключается в сообщении, например, темы или автора публикации, e-mail и т. п.: «*Градация – это лингвистический термин, а для более точного его определения обратимся к Словарю лингвистических терминов Жеребило Татьяны Васильевны: "Градация – это…"»; «А теперь послушаем авторов-составителей Лингвистического энциклопедического словаря, которые дают такое определение метонимии: "Метони́мия переводится с греческого языка как переименование и является тропом или механизмом речи…"».*

Информативная функция интертекстем заключается в выражении основной информации применительно к образовательному контексту: *«Познакомимся с определением ученых: "**Метонимия** – это такой троп (средство образной речи), при котором название одного предмета или явления переносится на другой на основе **смежности** этих понятий…"»; «Приведем примеры родственных слов к термину «градация» и подберем их из числа тех, которые мы употребляем довольно часто в нашей повседневной жизни. Это слово сходно со словами градусы и градусник, потому что они являются родственными (именно об этом нам говорит Школьный этимологический словарь русского языка Н. М. Шанского): "Латинское слово gradatio произошло от gradus «ступень, шаг»…". А в чем заключается "работа" градусника? Все правильно, градусник показывает, как поднимается и опускается температура…».*

Экспланативная функция интертекстем заключается в пояснении информации, содержащейся в тексте: *«Переходим к следующему, очень важному признаку метонимии: она часто используется не просто для украшения речи, а для того, чтобы сделать нашу речь более краткой и живой. Вот послушайте, что по этому поводу говорят ученые-лингвисты: "Метонимия позволяет избежать повторов и делает высказывание более динамичным". Сравните два предложения, определите, в каком из них используется метонимия и что она привносит в выражение: "Люди, которые сидят в здании парламента, приняли новый закон" и "Парламент принял новый закон"…»; «Продолжаем изучать градацию и переходим к рассмотрению ее видов. Градация бывает восходящая и нисходящая. Об этом нам сообщает Розенталь Дитмар Эльяшевич в своем Словаре-справочнике лингвистических терминов: "Градация восходящая. Расположение слов в порядке усиливающегося значения. Градация нисходящая. Расположение слов в порядке уменьшающегося значения". Вспомните, мы говорили о родственности слов "градация" и "градусник", "градусы". Как температура в градуснике идет то вверх, то вниз, так и градация восходит и нисходит в передаче смыслового значения в тексте…»; «Мы выяснили, что субстантивация – это переход слова одной части речи в разряд имени существительного. Но субстантивация бывает разная. Так, составители Словаря-справочника лингвистических терминов выделяют три типа субстантивации: полная, когда происходит…; неполная, когда слово может употребляться как в роли…; субстантивация окказиональная, то есть переход, например, прилагательного…»; «Мы выяснили, что метонимия – это замена слова*

другим на основе связи их значений по смежности. Какие же это связи? Обратимся за разъяснениями к Словарю-справочнику лингвистических терминов Д. Э. Розенталя и М. А. Теленковой, где называются типы связей между предметом и материалом, из которого предмет сделан, между содержимым и содержащим...».

Обобщающая функция интертекстем актуализируется в ситуации подведения итога вышесказанному: «*Найдите в примере метонимию, определив, что именно она заменяет в предложении: "Участник получил золото на этих соревнованиях". Метонимия спряталась в слове "золото". Золотом называется награда, медаль, которую участник получил за первое место. В примере прослеживается связь между материалом и предметом, сделанным из этого материала (золото здесь равно медали из золота). Метонимия помогает нам ярче представлять образы и быстрее обмениваться информацией в нашей повседневной жизни. Она показывает, как тесно связаны между собой предметы и явления в нашем мире. Подведем итог и послушаем современных ученых-лингвистов, которые трактуют метонимию как "...перенос имени с одной реалии на другую по логической смежности. Метонимия дает замену словам на основе связи их значений по смежности, то есть сходству…"».*

Корректирующая функция интертекстем в учебном тексте связана с выражением несогласия с исходным знанием: *«Продолжаем изучать способы словообразования в русском языке. Мы говорили о субстантивации. Кто напомнит определение?.. Сейчас Ваня в своем ответе сказал, что субстантивация – это переход именно из прилагательного в существительное, и мы действительно в начале изучения темы отмечали, что субстантивация – это переход слов из разряда прилагательных в разряд существительных. Но Дитмар Эльяшевич Розенталь с нами не совсем согласен. В своем Словаре-справочнике лингвистических терминов он говорит, что субстантивация – это переход слов других частей речи (обратите внимание, он говорит не только о прилагательных) в разряд имен существительных… Исходя из этого, мы можем дополнить наши знания и сделать вывод о субстантивации, которая не ограничивается переходом слов из разряда прилагательного. В существительные могут переходить многие другие части речи…».*

Оценочная функция интертекстем заключается в выражении авторского отношения к описываемому: *«Мы многое узнали о такой стилистической фигуре, как градация. Считается, что градация помогает нам "насытить" предложение эмоционально-экспрессивным значением… Подтверждением этого является определение градации из Словаря-справочника лингвистических терминов: "Градация – это стилистическая фигура, состоящая в таком расположении частей высказывания (слов, отрезков предложения), при котором каждая последующая заключает в себе усиливающееся (реже уменьшающееся) смысловое или эмоционально-экспрессивное значение…"»; «Мы с вами знаем, что текст – это два и более предложения, связанных между собой по смыслу и грамматически. А вы никогда не задумывались о том, откуда пришло это слово "текст", что оно означает? Лингвистический энциклопедический словарь наводит нас на мысль о том, что текст – это некая материя, ткань. Латинское слово textus переводится как "ткань". Получается, что текст ассоциируется с тканью, в которой нити, как предложения в тексте, связаны друг с другом. Вдумайтесь! А ведь так и есть: предложения-ниточки, держась одно за другое, и составляют настоящее полотно текста!..».*

Обсуждение и заключения

В результате проведенного исследования учебного текста как продукта профессиональной текстовой деятельности учителя с точки зрения специфики проявления в нем интертекстуальности было определено следующее:

интертекстуальность как способность к различным межтекстовым взаимодействиям является ярко выраженной специфической характеристикой учебного текста, который имеет образовательный, развивающий и воспитательный потенциал и является информативным наполнением учебной коммуникации;

наиболее частотными функциями интертекстем в учебной коммуникации, организуемой посредством учебного текста, являются номинативная, информативная, экспланативная, учитывая которые автор текста (учитель) следует определенным установкам, позволяющим ему абстрагироваться от второстепенного знания и сосредоточиться на самом существенном;

исследование специфики включения интертекстем из исходных научных текстов в анализируемые учебные с точки зрения модифицированного или немодифицированного характера заимствования показало в равной степени использование данных видов трансформации, избираемых в зависимости от целей оптимизации процесса учебной коммуникации;

эффективность учебных текстов как продуктов профессиональной текстовой деятельности учителя зависит от учета лингвистических условий их продуцирования, в частности от учета специфики воплощения текстовых категорий, среди которых особо значима интертекстуальность, вызывающая и у автора, и у адресата учебного текста дополнительные смысловые ассоциации, способствующие расширению и углублению смысловых границ изучаемого на уроке материала.

Список источников

1. Чернявская В. Е. Лингвистика текста: поликодовость, интертекстуальность, интердискурсивность : учебное пособие. М. : Директ-Медиа, 2014. 267 с.

2. Тихомирова Л. С. Особенности восприятия на примере научных текстов // Евразийский гуманитарный журнал. 2020. № 4. С. 13–17. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_44393936_56526772.pdf (дата обращения: 09.11.2025).

3. Интертекстуальность и фигуры интертекста в дискурсах разных типов : коллективная монография / Т. П. Акимова, З. К. Беданокова, Г. В. Бобровская [и др.] ; под. ред. Т. Н. Колокольце-

вой, В. П. Москвина. М. : Флинта, 2016. С. 352.

4. Дмитриева С. В. Актуализация метапредметного потенциала учебного текста в процессе обучения учащихся основной школы : дис. … канд. пед. наук. Великий Новгород, 2020. 190 с.

5. Богданова Е. С. Система обучения текстовой деятельности на уроках русского языка в старших классах средней школы: интегративный подход : автореф. дис. … д-ра. пед. наук. М., 2021. 50 с. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_75093295_10397927.pdf (дата обращения: 08.11.2025).

6. Инноватика учебника русского языка: реализация современных методических подходов и тенденций в обучении текстовой деятельности / А. Д. Дейкина, Т. П. Малявина, О. Н. Левушкина [и др.] // Современный учебник русского языка для средней школы: теория и практика : материалы междунар. научно-практ. конф. Москва, 25–26 марта 2021 г. М., 2021. С. 62–73. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_47712813_80997445.pdf (дата обращения: 08.11.2025).

7. Кашкарева Е. А. Базовые положения концепции профессиональной текстовой деятельности учителя русского языка // Интеграция образования. 2012. № 1. С. 109–114.

8. Десяева Н. Д., Кашкарева Е. А. Структура текстовой деятельности педагога: мотивы, цели, действия, условия выполнения действий, операции // Наука и школа. 2012. № 2. С. 86–89.

9. Белова Н. А., Кашкарева Е. А. Траектории развития профессиональной межкультурно-коммуникативной компетенции учителя в системе педагогической подготовки // Гуманитарные науки и образование. 2012. № 2 (10). С. 64–67.

10. Белова Н. А., Водясова Л. П., Кашкарева Е. А., Макарова Д. В. Моделирование и решение профессиональных задач в процессе подготовки мобильного учителя русского языка // Гуманитарные науки и образование. 2019. Т. 10, № 1 (37). С. 12–19.

References

1. Chernyavskaya V. E. Text linguistics: multimodality, intertextuality, interdiscursivity: textbook. Moscow, Direct-Media, 2014. 267 p. (In Russ.)

2. Tikhomirova L. S. Features of perception in scientific texts. *Evraziyskiy gumanitarnyy zhurnal* = Eurasian Humanitarian Journal. 2020; 4:13-17. (In Russ.)

3. Intertextuality and intertext figures in different types of discourse: monograph / T. P. Akimova, Z. K. Bedanokova, G. V. Bobrovskaya [et al.]; ed. by T. N. Kolokoltsevaya, V. P. Moskvin. Moscow, Flinta, 2026. 352 p. (In Russ.)

4. Dmitrieva S. V. Actualization of the metasubject potential of educational texts in the process of teaching secondary school students: dis. … Cand. Ped. Sci. Veliky Novgorod, 2020. 190 p. (In Russ.)

5. Bogdanova E. S. Teaching textual activities in Russian language lessons in high school: integrative approach: abstract dis. … Cand. Ped. Sci. Moscow, 2021. 50 p. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_75093295_10397927.pdf (accessed 08.11.2025). (In Russ.)

6. Innovations in the Russian language textbook : implementation of modern methodological approaches and trends in teaching text-based activities / A. D. Deikina, T. P. Malyavina, O. N. Levushkina [et al.]. *Sovremennyy uchebnik russkogo yazyka dlya srednei shkoly: teoriya i praktika* = Modern Russian Textbook for Secondary Schools: Theory and Practice: proceedings of the International Scientific and Practical Conference, Moscow, March 25-26, 2021. Moscow, 2021. Pp. 62-73. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_47712813_80997445.pdf (accessed 08.11.2025). (In Russ.)

7. Kashkareva E. A. Basic principles of the concept of professional textual activity of a Russian language teacher. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2012; 1:109-114. (In Russ.)

8. Desyaeva N. D., Kashkareva E. A. The structure of a teacher's textual activity: motives, goals, actions, conditions for performing actions, operations. *Nauka i shkola* = Science and School. 2012; 2:86-89. (In Russ.)

9. Belova N. A., Kashkareva E. A. Trajectories of development of professional cross-cultural communicative competence of a teacher in a pedagogical training system. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2012; 2(10):64-67. (In Russ.)

10. Belova N. A., Vodyasova L. P., Kashkareva E. A., Makarova D. V. Modeling and solving professional tasks in the process of training a mobile Russian language teacher. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2019; 10(1-37):12-19. (In Russ.)

Информация об авторах:

Кашкарева Е. А. – доцент кафедры русского языка, литературы и методик обучения, канд. пед. наук, доц.

Финаева В. К. – студентка филологического факультета.

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

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about authors:

Kashkareva E. A. – Associate Professor of the Department of Russian Language, Literature and Methods of Teaching, Ph.D. (Pedagogy), Doc.

Finaeva V. K. – student at the Faculty of Philology.

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

The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 10.11.2025; одобрена после рецензирования 17.11.2025; принята к публикации 20.11.2025.

The article was submitted 10.11.2025; approved after reviewing 17.11.2025; accepted for publication 20.11.2025.

Гуманитарные науки и образование. 2026. Т. 17, № 1 (65). С. 47–52.
The Humanities and Education. 2026; 17(1-65):47-52.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья
УДК 373.2(045)
doi: 10.51609/2079-3499_2026_17_01_47

Педагогическая ценность визуализации изучаемого дошкольниками материала

Наталья Владимировна Кондрашова[1*], Екатерина Александровна Тарасова[2]
[1,2]Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, Саранск, Россия
[1]nata-kondrshova@mail.ru*, https://orcid.org/0000-0002-7801-0941
[2] mardaun7@yandex.ru, https://orcid.org/0009-0007-6679-0825

Аннотация. Статья посвящена определению роли визуализации в образовательном процессе дошкольной организации. Цель исследования – определение педагогической ценности основных способов визуализации информации в области дошкольного образования. На основе глубокого изучения педагогического опыта и обобщения современных достижений науки и образования в статье с позиций средового, системно-деятельностного и культурологического подходов представлено обоснование роли визуализации в процессе организации пространства дошкольного детства и педагогического процесса в условиях современной дошкольной образовательной организации, а также рассмотрены преимущества использования мнемотаблиц, инфорграфики, интеллект-карт, гексов и иных способов визуализации информации для дошкольников. В заключение особое внимание уделено описанию схожих сущностных характеристик разнообразных способов визуализации (адаптивности, вариативности, дидактизма, интегративности, интерактивности, синхронности, мультимодальности, структурированности, универсальности и пр.).

Ключевые слова: дошкольное образование, визуализация, визуальные материалы, визуальные опоры, культурологический подход, педагогическая ценность, средовой подход, системно-деятельностный подход

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

Для цитирования: Кондрашова Н. В., Тарасова Е. А. Педагогическая ценность визуализации изучаемого дошкольниками материала // Гуманитарные науки и образование. 2025. Т. 17, № 1 (65). С. 47–52. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_01_47.

PEDAGOGY

Original article

Pedagogical value of visualizing material studied by preschoolers

Natalia V. Kondrashova[1]*, Ekaterina A. Tarasova[2]
[1,2]Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia,
[1]nata-kondrshova@mail.ru*, https://orcid.org/0000-0002-7801-0941
[2]mardaun7@yandex.ru, https://orcid.org/0009-0007-6679-0825

Abstract. The article is devoted to determining the role of visualization in the educational process of a preschool organization. The purpose of this study is to determine the pedagogical value of the main methods of information visualization in the field of preschool education. Based on a thorough study of pedagogical experience and synthesis of modern scientific and educational achievements, the article presents a rationale for the role of visualization in the process of organizing the space of preschool childhood and the pedagogical process in a modern preschool educational institution, using environmental, systemic-activity, and cultural approaches. The article discusses the advantages of using mnemonic tables, infographics, mind maps, hexes, and other methods of visualizing information for preschoolers. In conclusion, special attention is paid to the description of similar essential characteristics of various methods of visualization (adaptability, variability, didacticism, integrativity, interactivity, synchronism, multimodality, structure, universality, etc.).

Keywords: preschool education, visualization, visual materials, visual aids, cultural approach, pedagogical value, environmental approach, system-activity approach

© Кондрашова Н. В., Тарасова Е. А., 2026

Acknowledgements: the article was prepared within the framework of a grant for conducting research in priority areas of scientific activity of partner universities in network interaction (Bashkir State Pedagogical University and Mordovian State Pedagogical University) on the topic “Pedagogical value and effective practices of visualization of material for studying for preschoolers”.

For citation: Kondrashova N. V., Tarasova E. A. Pedagogical value of visualizing material studied by preschoolers. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2026; 17(1-65):47-52. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_01_47.

Введение

Дошкольное детство – основополагающий период для духовно-нравственного становления и гармоничного разностороннего развития детей. Для детей, мыслящих преимущественно образно, наглядность и визуализация информации являются естественными и понятными способами познания окружающего мира, обогащения их чувственного опыта и совершенствования перцептивных действий и пр. В отличие от традиционно используемой в дошкольных образовательных организациях (далее – ДОО) наглядности визуализированные материалы отражают более упрощенное и схематичное изображение изучаемого, поэтому дошкольники воспринимают информацию не через реальные предметы или их реалистичные копии, а посредством интерпретации символов и знаков и пр.

Как правило, под визуализацией понимается общее название способов представления информации или явления в удобном виде для восприятия и анализа. Это современный и мощный инструмент, позволяющий сделать обучение более эффективным, интересным и запоминающимся, а также процесс перекодировки словесного или символического материала в пространственно-зрительные представления или в графическом виде и пр. Изучение использования визуализации в ДОО актуально и своевременно по нескольким причинам, в числе которых возрастные особенности дошкольников, наличие традиционного и инновационного, локального или более широко распространенного опыта использования визуального материала с детьми 3–7 лет, который следует изучить и обобщить, важность осмысления сущностных характеристик и проведение терминологического анализа, поскольку по-разному трактуется взаимосвязь наглядности и визуализации и пр.

Обзор литературы

В настоящее время отмечается повышение интереса к вопросам визуализации. На современном этапе в открытой печати освещены лишь некоторые аспекты ее использования в ДОО: технологии использования визуализации в дошкольном образовании (Н. А. Воронецкая [1], С. А. Полетаева [2], Л. И. Егорова [3]); опыт реализации определенных способов визуализации при работе с дошкольниками (Н. В. Суровцева, О. И. Карабанова, Т. Н. Собакина [4]); использование интеллект-карт (И. А. Абакумова, М. В. Гриценко [5], Н. Г. Смолокурова, Я. Г. Ильина, С. А. Гладких [6]), мультипликации (Т. И. Шукшина, Т. Ю. Грошева [7]), инфографики (А. В. Сухачева [8]), рабочих тетрадей (Г. А. Манджиева [9]); важность применения воспитателями разнообразных способов обеспечения игрового взаимодействия с детьми, в том числе и визуального материала, отражена в публикациях автора статьи [10]. Однако прослеживается противоречие между необходимостью изучения сущностных характеристик и педагогической ценности использования визуализации в работе с дошкольниками и отсутствием соответствующих специальных исследований.

Материалы и методы

В процессе научно-педагогического исследования для определения сущности и педагогической ценности ключевых способов визуализации в ДОО с позиций средового, культурологического, системно-деятельностного и иных подходов были проанализированы современные достижения науки и образования. Для реализации поставленных цели и задач были использованы сравнение, обобщение и систематизация результатов исследования, контент-анализ основных понятий исследования и другие методы.

Результаты исследования

Визуализация в системе дошкольного образования, безусловно, играет большую роль и обладает педагогической ценностью. В целом визуальная передача знаний и визуальные материалы позволяют: представлять информацию в наглядной форме, используя изображения, схемы, видео, анимацию и др.; активизировать познавательную деятельность и стимулировать любознательность посредством ярких, красочных и интересных изображений, привлекающих внимание детей; повысить включенность каждого дошкольника в образовательный процесс; развивать наглядно-образное мышление, умение анализировать, сравнивать и обобщать информацию, а также устанавливать связи между явлениями; улучшить запоминание и воспроизведение информации; стимулировать воображение и творчество, вдохновлять детей на создание собственных образов и оригинальных идей, развивать их умение выражать свои мысли, стимулировать их речевую активность и обогащать словарный запас; облегчать обучение детей с особыми образовательными потребностями, помогая им воспринимать информацию в более доступной форме; сделать сложные понятия более понятными, а также разбить материал на более простые элементы, что облегчает понимание и усвоение и пр.

Педагогическую ценность визуализации изучаемого дошкольниками материала следует рассматривать с учетом нескольких методологических подходов. Так, средовой подход подразумевает создание развивающей предметно-пространственной среды, которая является не просто фоном для деятельности ребенка, а активным участником образовательного процесса ДОО, поскольку она динамична и трансформируема, является источником развития, учитывает индивидуальные потребности, создает условия для взаимодействия, сотрудничества и формирования дружеских отношений между детьми, обеспечивает безопасность и комфорт, гарантирует физическую и психологическую безопасность, легко адаптируется к меняющимся потребностям детей, новым образо-

вательным задачам и сезонным изменениям. Если визуализация грамотно интегрируется в развивающую предметно-пространственную среду в соответствии с принципами средового подхода, она становится не просто дополнением, а неотъемлемой частью образовательного пространства. Такая среда должна быть развивающей, трансформируемой, безопасной и, что особенно важно на современном этапе, информативной. В этой связи ценно, что визуализация: 1) предусматривает комплексное использование различных наглядных средств в окружающем пространстве дошкольного детства, которые помогают ребенку лучше воспринимать и понимать информацию, быстрее и глубже усваивать новые знания, организовывать свою деятельность на основе визуальных подсказок; 2) помогает развивать у дошкольников познавательные процессы и любознательность, формировать эмоционально-ценностное отношение к окружающему; 3) способствует самовыражению и творчеству детей. Для этого в ДОО используется зонирование, применяются информационные стенды и разнообразные образовательные уголки, маркеры пространства и пр.

В основе системно-деятельностного подхода лежит положение о том, что развитие личности ребенка происходит в процессе его активной и целенаправленной деятельности, когда преобладает деятельностный характер обучения и системность, а также предусмотрено соблюдение ряда взаимосвязанных принципов (активности и самостоятельности, вариативности, интеграции и пр.). В этой связи визуализация в ДОО является не просто дополнением к образовательному процессу, а выступает как мощный инструмент, способствующий активному познанию, формированию целостной картины мира, развитию ключевых компетенций и раскрытию творческого потенциала ребенка как активного субъекта познания, деятельности, коммуникации и творчества. В педагогическом процессе ДОО встречаются несколько подходов относительно работы с визуальными материалами: 1) используются готовые цветные материалы для решения образовательных задач; 2) применяются частично и полностью готовые черно-белые материалы, благодаря чему дети привлекаются к их раскрашиванию, обведению контуров определенных изображений и пр.; 3) дошкольники привлекаются к созданию визуальной опоры на основе проведенного исследования по определенной теме и анализа и пр.

Дошкольное образование неразрывно связано с передачей и освоением культурных ценностей и способов деятельности, присущих обществу, поэтому с точки зрения культурологического подхода визуализация в ДОО становится одним из средств передачи информации и важным инструментом приобщения детей к накопленному богатому культурному наследию и многообразию культурных форм, благодаря которым познается мир. В их числе: произведения искусства как источник визуальных образов; символический язык культуры, благодаря которому педагог учит детей осваивать культурные коды, представленные в визуальной форме и формировать их мировоззрение; развивающая предметно-пространственная среда ДОО как своеобразный визуальный носитель культуры, содействующий социализации и инкультурации, освоению детьми культурных традиций, многие из которых имеют ярко выраженную визуальную составляющую и пр.

Исследование показало, что к современным методам и приемам визуализации информации в образовательной практике ДОО относятся скрайбинг, коллажирование, моделирование, инфографика и пр. Каждый из них обладает своими преимуществами и педагогической ценностью. Так, например, коллажирование – это техника творческого создания изображений или композиции путем соединения различных элементов (вырезок из журналов, ткани, природных материалов и др.) и их наклеивания на основу. В итоге создается коллаж как особый вид сообщения посредством отбора, систематизации и обобщения информации, который содержит разнородные и разнообразные компоненты, образующие одно визуальное и смысловое целое.

В инфографике практикуется синтетическая форма организации информационного материала, включающая визуальные элементы и тексты, которые их поясняют, а также графическое представление информации, связей, числовых данных или знаний и пр. Как правило, выделяют несколько типов инфографики: статичная; интерактивная и видеоинфографика. В условиях ДОО инфографика обладает большой информационностью, она становится важным дополнением к текстовой информации и помогает представлять изучаемое в лаконичной и наглядной форме, привлечь и удержать детское внимание, приучает детей анализировать информацию, выделяя главное и устанавливать связи между различными элементами, развить визуальное мышление, стимулировать любознательность; улучшить запоминание, упростить сложные для дошкольников понятия и пр.

Интеллект-карта – это визуальный метод представления информации в виде древовидной схемы, где в центре располагается ключевая идея, а от нее расходятся ветви с подтемами, понятиями и ассоциациями. Интеллект-карта обеспечивает эффективное запоминание на основе использования ассоциаций, помогает выражать свои мысли, слушать и понимать друг друга, аргументировать свою точку зрения и приходить к общему решению в ситуациях коллективного составления таких карт, а также увидеть общую картину и установить связи между отдельными элементами, облегчает понимание сложных тем; приучает детей планировать свою деятельность и структурировать информацию и пр.

Рабочая тетрадь как новый жанр учебной литературы, который интегрирует инновационную технологию образования и задает новую траекторию обучения, успешно выполняет ряд функций: обучающую; развивающую; воспитывающую; формирующую контролирующую и пр. Ценно, что разнообразные задания в рабочих тетрадях (посчитай и верный ответ закрась; вырежи куклу и наряди ее в национальный костюм; дорисуй по точкам; найди и раскрась картинку; найди отличия и дорисуй; продолжи орнамент; разгадай ребус в сказочном лабиринте и пр.) предлагаются с использованием наглядности (водяных раскрасок, фотографий, иллюстраций, пиктограмм, мнемотаблиц, кьюар-кодов и пр.):

Технология кроссенс – это интересная ассоциативная головоломка, в которой девять изображений связаны между собой по смыслу. Основная задача ребенка – установить логические связи между картинками, понять общую тему и сформулировать вывод. Центральное изображение обычно является ключом к пониманию всей головоломки. К достоинствам кроссенса следует отнести: формирование опыта работать с визуальной информацией; создание ситуации успеха для всех участников, поскольку расшифровку можно начинать с любой картинки, то есть с более понятной или знакомой и пр. И это очень важно на современном этапе, поскольку ребенок должен не только владеть определенной суммой знаний и умений, но и активно рассуждать, делать выводы, доказывать и уметь находить выход из любой ситуации.

Таймлайн – это своеобразная лента времени, визуальное представление каких-либо событий, явлений, лиц или предметов в хронологическом порядке. Она может быть выполнена в виде полосы, на которой отмечаются ключевые даты, события, периоды, сопровождаемые иллюстрациями, символами и краткими пояснениями. Педагогическая ценность ленты времени для ДОО заключается в ее способности визуализировать абстрактное понятие времени, представляя его в виде линейной последовательности, развивать чувство последовательности и хронологии; она помогает выстраивать причинно-следственные связи, а также дает возможность дошкольникам практиковаться при определении того, что было раньше или позже, формирует представление об истории и исторических событиях и пр.

Мнемотаблица – это схема, в которой заложена определенная информация, представленная в виде графических изображений, символов, знаков, заменяющих слова и фразы. Это своеобразный визуальный план, помогающий ребенку запомнить и воспроизвести информацию. Она обладает целым рядом преимуществ, делающих ее ценным инструментом в работе с дошкольниками: активизирует различные виды памяти, поскольку каждый ребенок, видя изображение, связывает его с определенным словом или понятием, что облегчает запоминание и воспроизведение информации; способствует расширению словарного запаса, формированию связной речи, развитию умения составлять рассказы и пересказывать тексты; помогает структурировать свои мысли и выражать их более четко и последовательно; стимулирует развитие логического мышления, воображения, внимания и наблюдательности, развивает умения анализировать информацию, выделять главное, устанавливать причинно-следственные связи и находить ассоциации и пр.

Скрайбинг признается эффективным инструментом презентации изучаемого, поскольку текст, видеоматериал или речь сопровождаются визуальными элементами (рисунками, схемами и пр.), а также действенным средством для организации визуальной коммуникации, когда педагог во время своего рассказа или пересказа рисует простые символы и образы, иллюстрирующие ключевые моменты своей речи. В результате создается динамичная визуальная карта, помогающая детской аудитории лучше понять и запомнить информацию. К преимуществам используемого в ДОО аппликационного, рисованного и магнитного скрайбинга следует отнести: синхронность аудио- и видеоматериала и использование в различных образовательных областях и на всех этапах работы с информацией; возможность за короткий промежуток времени представить изучаемую тему посредством готовых шаблонов и трафаретов с простыми символами и образами; непосредственное взаимодействие дошкольников в течение всего образовательного события и их включенность в работу и пр.

Гекс-технология – это технология шестиугольного обучения, суть которой в соединении гексов между собой на основе логических связей, ассоциаций или общих признаков. Использование воспитателем шестиугольных карточек, каждая из которых – это отдельная смысловая единица в виде изображения, текста, символа, числа или геометрической фигуры, в образовательном процессе ДОО имеет ряд преимуществ: обеспечивает существенное вовлечение детей в процесс познания и обобщения материала, содействует развитию критического мышления, поскольку соединение карточек требует от детей анализа и установления логических связей, а также способствует развитию мелкой моторики, важной для подготовки к письму и пр.

Лэпбук – это интерактивная полифункциональная и вариативная тематическая папка, где для визуализации и представления материала используются разнообразные элементы, размещаемые в различных кармашках, конвертах или посредством вращающихся деталей и т. д. К преимуществам использования лепбука в работе с дошкольниками важно отнести следующее: содержание папок и вкладок обеспечивает эффективную визуализацию информации по определенной теме и делает абстрактные понятия более понятными и доступными для восприятия; тематические папки помогают организовать различные виды деятельности воспитанников посредством конструктивного и партнерского взаимодействия взрослого с детьми либо свободного общения и перемещения дошкольников; позволяют работать в оптимальном для каждого ребенка темпе с открытым временным концом; обеспечивают детям возможность не только изучать или отбирать информацию, но и сохранять и обобщать собранный материал и пр.

Волшебный мешочек историй наполняется разнообразными предметами (игрушками, кусочками ткани, ракушками, камушками и пр.). При этом каждый предмет – потенциальный герой, место действия или элемент сюжета будущей истории. Педагогическая ценность такого мешочка заключается в следующем: стимулирует детей к активному использованию речи, расширяет словарный запас и учит выражать свои мысли с опорой на визуальные материалы; подталкивает к поиску новых решений, созданию чего-то уникального и неповторимого, так как неожиданные комбинации предметов заставляют мыслить нестандартно, придумывать оригинальные сюжеты и пр.; содействует эмоциональному развитию, поскольку истории, созданные детьми, часто отражают их внутренний мир, их переживания и мечты; помогает проработать сложные ситуации и развить эмпатию и пр.

Карты заданий представляют собой визуально привлекательные карточки, которые содержат интересные поручения, способствующие развитию многих умений и навыков у детей, а также помогают им лучше воспринимать информацию и понимать, что от них требуется. Кроме этого, карты с заданиями позволяют дошкольникам выбирать задачу или дело, выполнять их в удобном для себя темпе, развивая навыки самостоятельности и самоорганизации. В них преобладает игровой формат заданий, благодаря чему повышается интерес и вовлеченность детей в процесс обучения, создаются благоприятные условия для развития разнообразных когнитивных, речевых, двигательно-моторных, социальных навыков и умений детей и пр.

В настоящее время в отечественной и зарубежной образовательной практике ДОО широко применятся нарисованная, кукольная, пластилиновая и иная анимация, предоставляющая возможность визуализировать явления и процессы, происходящие в окружающем мире, недоступные или труднодоступные для непосредственного наблюдения. Кроме того, она помогает более наглядно показать динамику какого-либо события, закономерности изучаемых явлений или процессов, выделять один или несколько объектов, изменять их цвет или размер либо создать иллюзию движения и мультипликационные фрагменты и пр.

Говорящая стена позволяет необычным образом изменить образовательное пространство ДОО и отдельной группы, превратить стену в своеобразный интерактивный и эстетически оформленный экран. Она может включать разнообразные локации с различными тематическими панелями, датчиками и кнопками (центр познавательного развития, игровой центр, центр развития речи, полка сказок, уголок творчества, разноцветная фантазия, тема недели и пр.), которые содержат большой объем интересной визуальной информации и много возможностей для отображения определенных предметов или элементов, воспроизведения звуков или мелодий и пр. Для обогащения представлений об окружающем, ненавязчивого изучения, закрепления и расширения полученного детьми опыта, развития внимания, памяти, мелкой моторики, речи, зрительного и слухового восприятия, воображения, творческого мышления и решения иных важных задач практикуется: использование стены как своеобразного путеводителя по различным образовательным маршрутам, которые ребенок выбирает самостоятельно; обновление образовательного пространства с учетом тематического дня или недели, которое становится более ярким и динамичным; размещение разнообразных доступных дошкольникам дидактических и развивающих материалов или пособий, обеспечивающих свободный выбор объектов и явлений для познания и изучения, обогащения чувственного опыта; расширение источников и аспектов познания окружающего мира благодаря систематической сменяемости размещаемых на стене элементов; проведение речевых, дидактических и развивающих игр и пр.

Сенсорные коробочки, как правило, наполнены различными материалами и предметами. Они помогают визуализировать изучаемое и помогают дошкольникам исследовать окружающий мир посредством перцептивных действий и различных органов чувств, позволяют сделать процесс познания и обучения более увлекательным и эффективным, содействуют развитию тактильных, зрительных, слуховых, обонятельных и вкусовых ощущений и предоставляют детям возможность потрогать и почувствовать объект. Это все обеспечивает лучшее понимание и запоминание и стимулирует детскую активность.

Обсуждение и заключения

Итак, в условиях современной ДОО существуют разнообразные способы визуализации изучаемого дошкольниками материала и погружения в образовательную среду, каждый из которых обладает своими преимуществами и ограничениями по использованию. К основным сущностным характеристикам основных способов визуализации в ДОО следует отнести: 1) адаптивность к возрастным особенностям, индивидуальным интересам и нозологиям детей; 2) вариативность и многообразие возможностей и инструментов, позволяющих представить материал дошкольникам не только наглядно, но и доступно и интересно (готовый и полуготовый, черно-белый или цветной и пр.); 3) дидактизм и направленность на эффективное обучение, воспитание и гармоничное развитие, поскольку любой визуальный материал –это продуманный педагогический инструмент, который целенаправленно создается и используется для достижения конкретных образовательных задач; 5) интегративность, позволяющая интегрировать различные осваиваемые дошкольниками образовательные области, разные виды детской деятельности и активности, а также органично сочетать использование несколько методов и приемов; 6) интерактивность и возможность субъекта деятельности и познания активно взаимодействовать с представленной информацией; 7) синхронность и одновременное происхождение нескольких событий, благодаря чему создается ощущение полного погружения в изучаемое и пр.; 8) современность, мультимодальность и инновационность способов представления изучаемого; 9) структурированность, так как информация представляется четко, упорядоченно и логично, что и облегчает ее понимание и запоминание; 10) универсальность, поскольку помогает сделать понятным и доступным любой аспект знаний, с которым необходимо познакомить дошкольников, и пр..

Список источников

1. Воронецкая 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. Суровцева Н. В., Карабанова О. И., Собакина Т. Н. Внедрение в деятельность с детьми элементов визуализации игрового времени и пространства // Педагогика и психология: перспективы

развития : сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции, 11 июня 2021 года. Чебоксары : Интерактив плюс, 2021. С. 123–125.

5. Абакумова И. А., Гриценко М. В. Актуальные аспекты применения инновационной технологии интеллекткарт в образовательном процессе ДОУ // Балтийский гуманитарный журнал. 2021. № 2 (35). С. 82–85.

6. Смолокурова Н. Г., Ильина Я. Г., Гладких С. А. Интеллект-карты как метод развития интеллектуальных способностей дошкольников // Педагогика и психология: перспективы развития : сборник материалов X Международной научно-практической конференции, 15 ноября 2019 г. Чебоксары : Интерактив плюс, 2019. С. 211–213.

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

9. Манджиева Г. А. Рабочая тетрадь как средство обучения дошкольников родному языку // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: гуманитарные науки. 2019. № 3. С. 58–61.

10. Кондрашова Н. В. Приоритеты практико-ориентированной подготовки будущих педагогов дошкольного образования к организации игр // Гуманитарные науки и образование. 2022. № 3 (51). С. 67–72.

References

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

2. Poletaeva 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. Surovtseva N. V., Karabanova O. I., Sobakina T. N. Introduction of elements of visualization of game time and space into activities with children. *Pedagogika i psikhologiya: perspektivy razvitiya* = Pedagogy and Psychology: Prospects of Development: collection of materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference, June 11, 2021. Cheboksary, Interactive Plus, 2021. Pp. 123-125. (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. Smolokurova N. G., Ilyina Ya. G., Gladkikh S. A. Mind maps as a method of developing the intellectual abilities of preschoolers. *Pedagogika i psikhologiya: perspektivy razvitiya* = Pedagogy and Psychology: Prospects for Development: collection of materials of the 10th International Scientific and Practical Conference, November 15, 2019. Cheboksary, Interactive Plus, 2019. Pp. 211-213. (In Russ.)

7. Shukshina T. I., Grosheva T. Yu. Pedagogical conditions for the formation of cognitive independence in preschool children. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2023; 14(3-55):100-105. (In Russ.)

8. 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.)

9. Mandzhieva G. A. Workbook as a means of teaching preschool children their native language. *Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki. Seriya: gumanitarnye nauki* = Modern Science: Current Issues in Theory and Practice. Series: Humanities. 2019; 3:58-61. (In Russ.)

10. Kondrashova N. V. Priorities for practice-oriented training of future preschool teachers in organizing games. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2022; 3(51):67-72. (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.

Вклад авторов:

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

Тарасова Е. А. – сбор данных об эффективных практиках, подготовка списка литературы.

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 of the Faculty of Pedagogical and Art Education.

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, preparation of 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.

Гуманитарные науки и образование. 2026. Т. 17, № 1 (65). С. 53–57.
The Humanities and Education. 2026; 17(1-65):53-57.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья
УДК 327(045)
doi: 10.51609/2079-3499_2026_17_01_53

Дискуссионные вопросы истории международных отношений и внешней политики России в единой линейке учебников по истории для старшей школы: анализ интерпретационной модели

Ирина Константиновна Корякова[1]*, Тимур Сергеевич Каников[2]
[1,2]Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева»,
г. Саранск, Россия
[1]koryakova@yandex.ru*, http://orcid.org/0000-0002-9084-4500
[2]temur.gorky@yandex.ru, https://orcid.org/0009-0008-7747-3451

Аннотация. Статья посвящена анализу интерпретационной модели международных отношений и внешней политики России, представленной в единой линейке учебников по истории для старшей школы, рассмотрению того, как в них освещаются конкретные проблемные и дискуссионные вопросы мировой истории XX–XXI вв. Делается вывод, что интерпретация истории международных отношений может быть оценена как последовательный и логичный нарратив, ориентированный на формирование у молодого поколения объективного видения исторического процесса. Авторы учебников предлагают четко артикулированную интерпретационную модель международных отношений, которая акцентирует внимание на защите национального суверенитета, противостоянии перманентному внешнему давлению (особенно со стороны Запада) и концептуализирует роль России как гаранта многополярного мира. Нарратив данных учебников направлен на формирование патриотического мировоззрения и консолидацию исторического сознания.

Ключевые слова: международные отношения XX–XXI вв., внешняя политика, школьные учебники, история, изучение

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

Для цитирования: Корякова И. К., Каников Т. С. Дискуссионные вопросы истории международных отношений и внешней политики России в единой линейке учебников по истории для старшей школы: анализ интерпретационной модели // Гуманитарные науки и образование. 2026. Т. 17, № 1 (65). С. 53–57. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_01_53.

PEDAGOGY

Original article

Discussion issues of international relations and Russia’s foreign policy history in a unified line of high school history textbooks: analysis of the interpretive model

Irina K. Koryakova[1]*, Timur S. Kanikov[2]
[1,2]Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia,
[1]koryakova@yandex.ru*, http://orcid.org/0000-0002-9084-4500
[2]temur.gorky@yandex.ru, https://orcid.org/0009-0008-7747-3451

Abstract. The article is devoted to the analysis of the interpretive model of international relations and Russia’s foreign policy presented in a unified line of high school history textbooks, and examines how the textbooks cover specific problematic and controversial issues in the world history of the 20th and 21st centuries. The article concludes that the interpretation of the history of international relations can be assessed as a consistent and logical narrative aimed at shaping an objective view of the historical process in the younger generation. The authors of the textbooks offer a clearly articulated interpretive model of international relations that emphasizes the pro-

© Корякова И. К., Каников Т. С., 2026

tection of national sovereignty, the resistance to constant external pressure (especially from the West), and the conceptualization of Russia's role as a guarantor of a multipolar world. The narrative of these textbooks aims to foster a patriotic worldview and consolidate historical consciousness of students.

Keywords: international relations in the 20th and 21st centuries, foreign policy, school textbooks, history, study

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

For citation: Koryakova I. K., Kanikov T. S. Discussion issues of international relations and Russia's foreign policy history in a unified line of high school history textbooks: analysis of the interpretive model. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2026; 17(1-65):53-57. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_01_53.

Введение

Преподавание истории международных отношений и внешней политики России в средней школе всегда находилось на пересечении академической науки, образовательной политики и общественного запроса. Эта сфера знаний напрямую связана с формированием исторической памяти и гражданской идентичности, что обусловливает ее высокую чувствительность к изменениям политического контекста. В 2023 г. российское историческое образование претерпело фундаментальную трансформацию, связанную с внедрением единого государственного учебника по истории для 10–11-го классов, разработанного В. Р. Мединским, А. В. Торкуновым и А. О. Чубарьяном. Этот шаг, направленный на обеспечение единства образовательного пространства, радикально изменил условия работы учителя истории.

Центральная проблема, возникающая в связи с этой реформой, заключается в том, чтобы понять и оценить, как именно данный единый государственный учебник по истории интерпретирует наиболее сложные, дискуссионные и болезненные вопросы мировой политики и внешнеполитического курса России в XX–XXI вв. Унификация содержания неизбежно означает выбор одной доминирующей интерпретационной модели, которая становится обязательной для трансляции во всех школах страны. В условиях, когда история международных отношений изобилует конфликтами, кризисами и неоднозначными решениями, анализ этой модели приобретает критическое значение. Перед педагогическим сообществом и академической наукой встает задача глубокого осмысления заложенного в новом учебнике нарратива. Необходимо понять, как в нем расставлены акценты, какие причинно-следственные связи выстраиваются, как оцениваются действия России и ее партнеров и оппонентов на международной арене. Ответить на эти вопросы – значит определить те методические вызовы, с которыми сталкивается учитель, стремящийся сформировать у обучающихся не только систему знаний, но и компетенции критического анализа и самостоятельного мышления.

Особую значимость приобретает анализ освещения проблемных вопросов международных отношений. История XX в. и тем более современная история России полны событий, вызывающих острые дискуссии как в академической среде, так и в обществе. К ним относятся оценка причин мировых войн, интерпретация внешней политики СССР в межвоенный период, генезис и итоги холодной войны, причины и последствия распада СССР, а также современные геополитические конфликты. Целью данной статьи является анализ интерпретационной модели международных отношений и внешней политики России, представленной в единой линейке учебников по истории для старшей школы, рассмотрение того, как в учебниках освещаются конкретные проблемные и дискуссионные вопросы мировой истории XX–XXI вв.

Обзор литературы

В своей работе авторы опираются на труды отечественных исследователей истории международных отношений XX в., которые заложили определенную традицию изучения данной темы в российской историографии и в мировой науке в целом. Среди работ данных исследователей, несомненно, следует упомянуть фундаментальные коллективные труды, ставшие классикой: «История дипломатии» [1], «История международных отношений и внешней политики СССР» [2], «Современные международные отношения» [3] и многотомная «Системная история международных отношений: 1918–2000» [4], «Основы теории международных отношений» [5]. Важно упомянуть и исследования многих других авторов, среди которых выделяются работы В. О. Печатнова, А. С. Маныкина [6], В. И. Батюка [7] и др.

Материалы и методы

Ядро источниковой базы исследования включает четыре учебника: «История России» для 10-го (1914–1945 гг.) [8] и 11-го класса (1945 г. – начало XXI в.) [9], а также синхронизированные с ними учебники «Всеобщая история» для 10-го [10] и 11-го класса [11].

Методологическую основу исследования составляет совокупность методов анализа текста. Ключевым методом является дискурс-анализ, направленный на выявление интерпретационных схем, риторических стратегий, оценочной лексики и способов конструирования исторического нарратива. Этот метод позволяет понять не только то, что говорится о международных отношениях, но и как это говорится и какие смыслы формируются у читателя. Контент-анализ используется для выявления структуры изложения материала, отбора фактов и характеристик дидактического аппарата. Сравнительный метод применяется для анализа соотношения курсов отечественной и всеобщей истории и оценки реализации принципа синхронизации. Теоретико-методологической

основой исследования служат и работы по теории и методике обучения истории [12; 13].

Результаты исследования

Анализ содержания единой линейки учебников по истории для старшей школы позволяет реконструировать заложенную в них интерпретационную модель, которая определяет подход к освещению наиболее сложных и проблемных вопросов истории международных отношений и внешней политики России в XX–XXI вв. Эта модель характеризуется несколькими доминирующими нарративами, которые последовательно проводятся в данных учебниках.

Нарратив 1: «Внешняя политика России как оборонительная реакция на внешние угрозы». Эта рамка применяется для объяснения участия страны в ключевых конфликтах эпохи начиная с Первой мировой войны. Проблема ответственности за ее развязывание является одной из самых дискуссионных в историографии [14]. В едином государственном учебнике этот вопрос справедливо решается с акцентом на агрессивных устремлениях Германии. В учебнике «Всеобщая история» для 10-го класса подчеркивается, что к серьезному столкновению интересов ведущих европейских держав привела активность Германии [10]. В учебнике «История России» небезосновательно утверждается, что Россия стремилась защитить свои жизненно важные интересы, в частности контроль над проливами, которым угрожали «претензии немцев» [8, с. 10]. Хотя в учебниках упоминается о существовании противоречий между всеми великими державами [10, с. 27], акцент на германской агрессии справедливо формирует у обучающихся четкое представление о виновниках конфликта.

Особую сложность представляет освещение внешней политики СССР в межвоенный период, кульминацией которого стал советско-германский договор о ненападении от 23 августа 1939 г. Этот вопрос является крайне сложным и политически чувствительным. Новый государственный учебник предлагает интерпретацию, которая вписывает действия СССР в контекст политики «умиротворения» агрессора западными державами. Мюнхенский сговор 1938 года, последствия которого «были поистине катастрофическими для миллионов людей и многих стран, включая и участниц соглашения» [10, с. 139], обоснованно представлен как кульминация политики умиротворения и «пролог» ко Второй мировой войне. В учебнике «История России» резонно подчеркивается, что СССР остался в международной изоляции и был вынужден пойти на соглашение с Германией, чтобы избежать войны на два фронта. Договор о ненападении логично трактуется как дипломатический успех, позволивший выиграть время для подготовки Советского Союза к войне [8].

Нарратив 2: «Холодная война как противостояние, инициированное Западом». Истоки холодной войны – еще один дискуссионный вопрос в науке, где существуют разные школы. Авторы единой линейки учебников небезосновательно придерживаются позиции, возлагающей основную ответственность на США. В учебнике «Всеобщая история» для 11-го класса прямо говорится, что США «при поддержке западноевропейских стран взяли курс на установление единоличного господства в мире» [11, с. 4]. Речь У. Черчилля в Фултоне логично названа «объявлением холодной войны» и даже сравнивается с «расовой теорией» из-за акцента на роли «англосаксонских держав» [11, с. 10]. Доктрина Трумэна и план Маршалла вполне оправданно интерпретируются исключительно как инструменты экспансии. План Маршалла, как утверждается, «ставил принявшие его страны в зависимое от США положение» и «обеспечивал экономическую гегемонию США» [11, с. 11]. Особое внимание вполне обоснованно уделяется военным планам США против СССР. Упоминаются планы нанесения массированных ядерных ударов, включая план «Дропшот» 1949 г., который предусматривал сбросить «300 атомных бомб на 100 советских городов» [11, с. 9]. В учебнике «История России» создание советской атомной бомбы по праву трактуется как событие, положившее конец американскому «шантажу» [9, с. 15].

Действия СССР (создание ОВД, поддержка союзников в Восточной Европе, участие в региональных конфликтах) заслуженно предстают как ответные и оборонительные. Проблемные аспекты советской политики, такие как идеологический догматизм или вмешательство во внутренние дела союзников, освещаются более сдержанно или интерпретируются через призму необходимости поддержания блоковой дисциплины. При анализе причин завершения разрядки справедливо подчеркивается вина Запада: США воспользовались вводом советских войск в Афганистан как предлогом для очередного витка гонки вооружений [8, с. 197; 11, с. 205].

Нарратив 3: «Распад СССР как геополитическая катастрофа и критика однополярного мира». Осмысление распада СССР и формирование постбиполярного миропорядка является ключевым элементом нарратива единой линейки учебников по истории. Распад Советского Союза правомерно оценивается как «крупнейшая геополитическая катастрофа века» (цитата В. В. Путина, вынесенная в эпиграф главы I [8, с. 5]).

Последующий период международных отношений заслуженно трактуется как эпоха однополярного мира и доминирования США. Авторы учебника «Всеобщая история» справедливо утверждают, что распад СССР и роспуск ОВД привели к ослаблению системы международной безопасности. Действия США и НАТО подвергаются обоснованной критике: «Вмешательство США и их сателлитов во внутренние дела других стран, организация „цветных революций“ и противоречащей международному праву военной агрессии против неугодных государств стали обыденностью» [11, с. 5]. Особо выделяется агрессия НАТО против Югославии в 1999 году, которая правомерно трактуется как акт нарушения международного права и «последний акт трагедии распада Югославии» [11, с. 7]. Утверждается, что в результате действий НАТО «погибли миллионы мирных жителей», а государственность ряда стран была «растоптана» [11, с. 6].

Нарратив 4: «Современная Россия как лидер движения за многополярный мир». Этот нарратив формирует интерпретационную модель нового государственного учебника в части освещения событий XXI в. Вполне обоснованно концептуализация роли современной России строится на идее ее возрождения и противостояния гегемонии Запада. В заключительных разделах учебника «История России» убедительно проводится мысль, что «возрождение нашей страны, усиление ее роли в мире

вызывали у геополитических конкурентов стремление сдержать развитие России, помешать ее дальнейшему росту» [9, с. 4]. Современная международная обстановка заслуженно трактуется как новый виток противостояния, вызванный нежеланием Запада мириться с усилением России. Ключевыми угрозами небезосновательно называются расширение НАТО, поддержка русофобии, фальсификация истории. Важнейшим событием современной истории по праву названо «возвращение наших исторических земель в состав Федерации» [9, с. 4]. Освещение этих событий строится в строгом соответствии с официальной внешнеполитической доктриной Российской Федерации[1].

Таким образом, интерпретация истории международных отношений, представленная в единой линейке учебников по истории России и по всеобщей истории для обучающихся 10–11-го классов, может быть оценена как последовательный и логичный нарратив, ориентированный на формирование у молодого поколения объективного видения международных отношений.

Вместе с тем хотелось бы предложить и некоторые рекомендации, направленные на улучшение эффективности преподавания сложных проблем истории международных отношений в школе. Это касается вопросов и заданий в учебниках, анализ которых показывает преобладание репродуктивных заданий, направленных на проверку усвоения фактологического материала. Вопросы проблемного характера встречаются реже. Критически важным направлением в преподавании истории в школе является и организация работы с первоисточниками. В этой связи хотелось, чтобы учитель стремился научить школьников проводить их комплексный анализ, используя прием сопоставления нескольких источников, отражающих разные точки зрения на одно событие. Так, в 10-м классе при изучении темы Первой мировой войны целесообразно не ограничиваться тезисом о германской агрессии, а организовать работу с документами, отражающими цели всех воюющих держав. Рекомендуется использование исследований по истории дипломатии для демонстрации сложности причинно-следственных связей. В главе «Мир в 1918–1938 гг.» учебника по всеобщей истории 11-го класса [11] акцент желательно сделать на анализе кризиса Версальско-Вашингтонской системы. Ключевой проблемной темой является канун Второй мировой войны. Здесь необходимо организовать детальный анализ Мюнхенского сговора и советско-германского договора о ненападении. Опираясь на материалы учебника, учителю следует привлекать различные источники и интерпретации [9], чтобы показать сложность морального и политического выбора, стоявшего перед руководством страны. В 11-м классе при изучении периода с 1945 г. до наших дней центральной задачей становится формирование системного понимания холодной войны и современного миропорядка. При анализе генезиса холодной войны рекомендуется организация работы с документами и исследованиями, касающимися данного вопроса [15; 16]. При изучении кризисов (Берлинский, Карибский) целесообразно использовать метод кейс-стади для анализа механизмов принятия решений. В главе 2 «Российская Федерация в 1992 – начале 2020-х гг.» в учебнике по истории России для 11-го класса [9] важно критически проанализировать концепцию однополярного мира. При изучении внешней политики России в 1990-е гг. следует, привлекая исторические источники, избегать упрощенных оценок, рассматривая как достижения, так и просчеты этого периода в контексте внутренних и внешних вызовов.

Серьезным вызовом является и реализация принципа синхронизации. Несмотря на параллельное изучение курсов («Истории России» и «Всеобщая история»), фактическая интеграция материала остается задачей учителя. Дисбаланс в объеме учебников по всеобщей истории [10; 11] и истории России [8; 9] затрудняет формирование целостной картины международного контекста. Это особенно заметно при изучении периода после 1945 г., где сложность мировых процессов (деколонизация, европейская интеграция, развитие стран Азии и Африки) освещается довольно кратко.

Обсуждение и заключения

Анализ единой линейки учебников по истории для 10–11-го классов показывает, что они предлагают последовательную и четко артикулированную интерпретационную модель международных отношений и внешней политики России в XX–XXI вв. Эта модель базируется на государствоцентричном подходе, акцентирует внимание на защите национального суверенитета, противостоянии перманентному внешнему давлению (особенно со стороны Запада) и концептуализирует роль России как гаранта многополярного мира. Нарратив данных учебников направлен на формирование патриотического мировоззрения и консолидацию исторического сознания. Авторам учебников удалось при их написании добиться главного, а именно формирования у обучающихся целостной картины исторического развития, понимания ими места и роли современной России в мире, важности вклада каждого ее народа, его культуры в общую историю страны и мировую историю.

Особую важность в этой связи приобретает и организация учебных дискуссий по проблемным вопросам, чтобы избежать упрощения сложных исторических процессов. Для обеспечения конструктивного диалога необходимо установить четкие оценочные рамки и этические принципы, когда дискуссия базируется на академической добросовестности, опоре на факты и уважении к различным точкам зрения, а оценочные рамки включают требование аргументированности и корректности высказываний, а цель дискуссии – научить обучающихся самостоятельно мыслить, анализировать сложные проблемы и формировать взвешенную и аргументированную позицию, основанную на глубоком знании истории и понимании сложности современного мира.

Список источников

1. История дипломатии : в 5 т. М. : Госполитиздат, Т. 1. 1959. 896 с. ; Т. 2. 1963. 820 с. ; Т. 3. 1965. 831 с. ; Т. 4. М. : Политиздат, 1975. 752 с. ; Т. 5. 1979. 766 с.

2. История международных отношений и внешней политики СССР, 1917–1987 : в 3 т. М. : Международные отношения, Т. 1. 1986. 412 с. ; Т. 2. 1987. 454 с. ; Т. 3. 1987. 508 с.

3. Современные международные отноше-

[1] Указ Президента Российской Федерации от 31.03.2023 № 229 «Об утверждении Концепции внешней политики Российской Федерации». URL: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202303310007 (дата обращения: 06.10.2025).

ния / под ред. А. В. Торкунова, А. В. Мальгина. М. : Аспект Пресс, 2012. 688 с.

4. Системная история международных отношений: 1918–2000 : в 4 т. Т. 1. М. : Моск. рабочий, 2000. 516 с. ; Т. 2. М. : Моск. рабочий, 2000. 243 с. ; Т. 3. М. : НОФМО, 2003. 718 с. ; Т. 4. М. : НОФМО, 2004. 598 с.

5. Основы теории международных отношений: Опыт ИМЭМО в 1970-е годы / под ред. акад. Н. Н. Иноземцева. М. : Аспект Пресс, 2022. 623 с.

6. Печатнов В. О., Маныкин А. С. История внешней политики США. М. : Международные отношения, 2012. 672 с.

7. Батюк В. И. История международных отношений : учебник для вузов. М. : Юрайт, 2025. 555 с.

8. Мединский В. Р., Торкунов А. В. История. История России. 1914–1945 годы. 10 класс. Базовый уровень : учебник. М. : Просвещение, 2023. 496 с.

9. Мединский В. Р., Торкунов А. В. История. История России. 1945 год – начало XXI века. 11 класс. Базовый уровень : учебник. М.: Просвещение, 2023. 448 с.

10. Мединский В. Р., Чубарьян А. О. История. Всеобщая история. 1914–1945 годы. 10 класс. Базовый уровень: учебник. М.: Просвещение, 2023. 352 с.

11. Мединский В. Р., Чубарьян А. О. История. Всеобщая история. 1945 год – начало XXI века. 11 класс. Базовый уровень: учебник. М.: Просвещение, 2023. 272 с.

12. Вяземский Е. Е., Стрелова О. Ю. Теория и методика преподавания истории: учебник для вузов. М.: Юрайт, 2023. 305 с.

13. Иоффе А. Н., Кишенкова О. В. Методика обучения истории и обществознанию: учебник и практикум для вузов. М. : Юрайт, 2023. 431 с.

14. Магадеев И. Э. Первая мировая война: история и историография : учебное пособие. М. : Аспект Пресс, 2021. 288 с.

15. Печатнов В. О. История и политика. М. : Аспект Пресс, 2022. 544 с.

16. Чубарьян А. О. Холодная война: истоки, ход, последствия. М. : Наука, 2018. 350 с.

References

1. History of diplomacy: in 5 vol. Moscow, Gospolitizdat, Vol. 1. 1959. 896 p.; Vol. 2. 1963. 820 p.; Vol. 3. 1965. 831 p.; Moscow, Politizdat, Vol. 4. 1975. 752 p.; Vol. 5. 1979. 766 p. (In Russ.)

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

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

4. Systemic history of international relations, 1918-2000: in 4 vol. Moscow, Moscow worker, Vol. 1. 2000. 516 p.; Vol. 2. 2000. 243 p.; Moscow, Scientific and Educational Forum on International Relations, Vol. 3. 2003. 718 p.; Vol. 4. 2004. 598 p. (In Russ.)

5. Fundamentals of the theory of international relations: The experience of IMEMO in the 1970s / ed. by N. N. Inozemtsev. Moscow, Aspect Press, 2022. 623 p. (In Russ.)

6. Pechatnov V. O., Manikin A. S. History of USA foreign policy. Moscow, International Relations, 2012. 672 p.

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

8. Medinsky V. R., Torkunov A. V. History. History of Russia. 1914-1945. 10th grade. Basic level: textbook. Moscow, Prosveshchenie, 2023. 496 p.

9. Medinsky V. R., Torkunov A. V. History. History of Russia. 1945 – early 21st century. 11th grade. Basic level: textbook. Moscow, Prosveshchenie, 2023. 448 p.

10. Medinsky V. R., Chubaryan A. O. History. World history. 1914-1945. 10th grade. Basic level: textbook. Moscow, Prosveshchenie, 2023. 352 p.

11. Medinsky V. R., Chubaryan A. O. History. World history. 1945 – the beginning of the 21st century. 11th grade. Basic level: textbook. Moscow, Prosveshchenie, 2023. 272 p.

12. Vyazemsky E. E., Strelova O. Yu. Theory and methods of teaching history: textbook for universities. Moscow, Urait, 2023. 305 p.

13. Ioffe A. N., Kishenkova O. V. Methods of teaching history and social studies: textbook and laboratory manual for universities. Moscow, Urait, 2023. 431 p.

14. Magadeev I. E. The First World War: history and historiography: textbook. Moscow, Aspect Press, 2021. 288 p.

15. Pechatnov, V. O. History and politics. Moscow, Aspect Press, 2022. 544 p.

16. Chubaryan A. O. The Cold War: origins, course and consequences. Moscow, Nauka, 2018. 350 p.

Информация об авторах:

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

Каников Т. С. – магистрант кафедры отечественной и зарубежной истории и методики обучения.

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

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

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

Kanikov T. S. – Master's student of the Department of Russian and Foreign History and Teaching Methods.

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

The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 07.10.2025; одобрена после рецензирования 18.10.2025; принята к публикации 20.10.2025.

The article was submitted 07.10.2025; approved after reviewing 18.10.2025; accepted for publication 20.10.2025.

Гуманитарные науки и образование. 2026. Т. 17, № 1 (65). С. 58–61.
The Humanities and Education. 2026; 17(1-65):58-61.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья
УДК 378.1
doi: 10.51609/2079-3499_2026_17_01_58

Структурно-функциональная модель педагогического менеджмента в воспитательной деятельности куратора вуза

Лю Сюй
Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, Москва, Россия,
531050454@qq.com, https://orcid.org/0009-0002-6934-6563

Аннотация. В данной статье рассматриваются вопросы внедрения принципов педагогического менеджмента в воспитательную деятельность куратора студенческой группы. Целью исследования является разработка и теоретическое обоснование структурно-функциональной модели педагогического менеджмента, направленной на повышение системности и эффективности работы куратора. Основными методами явились теоретический анализ литературы, метод моделирования, педагогический эксперимент и диагностические методики. Автором статьи подчеркивается необходимость перехода от эпизодических, интуитивных воспитательных мер к научно обоснованному управлению образовательной средой группы. Определена сущность педагогического менеджмента куратора как процесса проектирования, организации, мотивации и контроля воспитательного взаимодействия. Автор статьи указывает на то, что деятельность куратора должна строиться как целостная система, объединяющая административные и педагогические функции. В статье описывается авторская структурно-функциональная модель, интегрирующая целевой, методолого-содержательный, организационно-технологический и оценочно-результативный блоки. Предложены диагностический инструментарий и программа совершенствования управленческой компетентности кураторов. Основными ожидаемыми результатами от реализации предложенной модели должны стать: систематизация воспитательной работы в вузе; развитие профессиональных компетенций кураторов; создание условий для успешной адаптации и личностного роста студентов; формирование сплоченного студенческого коллектива и повышение качества образовательной среды.

Ключевые слова: педагогический менеджмент, структурно-функциональная модель, куратор, воспитательная деятельность, вуз, студенческая группа, управление, эффективность

Благодарности: автор выражает искреннюю благодарность научному руководителю – доктору педагогических наук, профессору Сергеевой Марине Георгиевне за ценные консультации, всестороннюю поддержку и помощь в подготовке материалов статьи.

Для цитирования: Лю Сюй. Структурно-функциональная модель педагогического менеджмента в воспитательной деятельности куратора вуза // Гуманитарные науки и образование. 2026. Т. 17, № 1 (65). С. 58–61. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_01_58.

PEDAGOGY

Original article

Structural-functional model of pedagogical management in the educational activity of a university curator

Liu Xu
Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia, 531050454@qq.com,
https://orcid.org/0009-0002-6934-6563

Abstract. The article discusses the issues of implementing the principles of pedagogical management into the educational activity of a student group curator. The aim of the study is the development and theoretical justification of a structural-functional model of pedagogical management aimed at increasing the systematicity and efficiency of the curator's work. The main methods used for the research include theoretical analysis of literature, modeling method, pedagogical experiment and diagnostic techniques. The author emphasizes the necessity of transitioning from episodic, intuitive educational measures to scientifically grounded management of the group's educational environment. The essence of the curator's pedagogical management is defined as a process of designing, organizing, motivating and controlling educational interaction. The author points out that the curator's activity should be built as a holistic system combining administrative and pedagogical functions. An original structur-

© Лю Сюй, 2026

al-functional model has been developed, integrating target, methodological-content, organizational-technological and evaluative- performance blocks. Diagnostic tools and a program for improving the managerial competence of curators are proposed. The main expected results from the implementation of the proposed model should be: systematization of educational work in the university; development of curators' professional competencies; creation of conditions for successful adaptation and personal growth of students; formation of a cohesive student team and improvement of the quality of the educational environment.

Keywords: pedagogical management, structural-functional model, curator, educational activity, university, student group, management, efficiency

Acknowledgments: the author expresses sincere gratitude to the scientific supervisor – Professor Marina G. Sergeeva, Dr. Sci. (Pedagogy), for valuable consultations, comprehensive support and assistance in preparing the materials of the article.

For citation: Liu Xu. Structural-functional model of pedagogical management in the educational activity of a university curator. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2026; 17(1-65):58-61. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_01_58.

Введение

Современное высшее педагогическое образование ориентировано на реализацию компетентностного подхода, связанного с формированием социально ответственной личности, обладающей четкой гражданской позицией и способной к активной адаптации в цифровой среде. В динамично меняющихся условиях социального поведения молодежи возрастают требования к организации воспитательной деятельности в вузе, среди которых – переход от интуитивных подходов к научно обоснованному управлению образовательной средой.

Если обратиться к нормативно-правовым актам, то Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС ВО) по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование гласит: программа бакалавриата устанавливает категорию универсальных компетенций, обеспечивающих социальное взаимодействие. К ним относятся: «Способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде» (УК-3) и способность «Способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах» (УК-5), а также общепрофессиональные компетенции: ОПК-3 («Способен организовывать совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов») и ОПК-4 («Способен осуществлять духовно-нравственное воспитание обучающихся на основе базовых национальных ценностей»)[1]. Необходимость формирования этих компетенций у будущих педагогов ставит перед куратором задачу создания такой образовательной среды, где студенты могли бы получить опыт командной работы и управления. Это, в свою очередь, требует от самого куратора высокого уровня управленческой компетентности и владения технологиями педагогического менеджмента.

Эти положения подтверждают необходимость формирования управленческой компетентности куратора и внедрения принципов педагогического менеджмента как интегральной характеристики воспитательной системы вуза.

Необходимость разработки структурно-функциональной модели педагогического менеджмента подтверждена также противоречием между высокой значимостью роли куратора и недостаточной теоретической проработкой управленческого аспекта его деятельности. Следовательно, требования к систематизации воспитательной работы носят обязательный характер, а проблема описания и теоретического обоснования модели педагогического менеджмента является одной из первоочередных задач при организации образовательного процесса со студенческими группами.

Обзор литературы

Проблематика воспитания в высшей школе и роль куратора имеют глубокие корни в педагогической науке. Фундаментальные основы педагогической деятельности и управления образовательными системами заложены в трудах В. А. Сластенина, И. Ф. Исаева, Е. Н. Шиянова [1]. Системные основы воспитания рассматривались в коллективной монографии под редакцией И. А. Зимней [2] и труде В. И. Слободчикова, Е. И. Исаева [3]. Специфика кураторства исследовалась рядом ученых. М. А. Горшкова предложила моделирование как инструмент организации воспитания [4]. И. Ф. Исаев и Е. И. Ерошенкова детально проанализировали воспитательный функционал и педагогическую культуру куратора [5; 6]. Л. Н. Зайнуллина внесла вклад в разработку диагностического инструментария [7]. Для нас значительный интерес представляют также исследования китайских ученых (Ян Чжэньбинь, Фэн Ган), рассматривающих систему кураторства (fudaoyuan) в контексте идеологического и политического воспитания [8]. Несмотря на обширный массив работ, проблема педагогического менеджмента применительно именно к куратору не была предметом целостного исследования. Существующие работы затрагивают отдельные аспекты (культуру, коммуникацию), но не раскрывают управленческую основу как систему взаимосвязанных компонентов. Отсутствует целостная модель, интегрирующая целеполагание, содержание и диагностику в единый управленческий цикл.

Материалы и методы

Согласно целям и задачам, методами исследования при проектировании структурно-функци-

[1] Приказ Минобрнауки России от 22.02.2018 № 121 «Об утверждении ФГОС ВО – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование». URL: https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-121/ (дата обращения: 05.10.2025).

ональной модели педагогического менеджмента куратора являются анализ и синтез научных идей по проблеме исследования (с опорой на системный, личностно-деятельностный и компетентностный подходы), изучение педагогического опыта, систематизация, обобщение и теоретическое моделирование.

На констатирующем этапе исследования был выявлен исходный уровень развития компонентов управленческой компетентности кураторов (мотивационно-ценностного, когнитивного, деятельностного, рефлексивного) и состояние воспитательной работы в вузе. Основными методами исследования стали анализ и синтез, наблюдение, тестирование, анкетирование, беседа, а также подбор диагностического инструментария, позволяющего оценить эффективность воспитательного взаимодействия.

В ходе формирующего этапа была проведена работа по апробации разработанной структурно-функциональной модели педагогического менеджмента и реализации программы совершенствования компетентности кураторов с использованием активных методов (тренинги, кейс-стади). Основные методы – опытная работа, педагогический эксперимент, наблюдение, тестирование и экспертная оценка внедряемых организационно-технологических механизмов.

На контрольном этапе проведено повторное использование диагностических процедур констатирующего этапа для выяснения динамики сформированности профессиональных компетенций кураторов и качества образовательной среды. Проведены обработка и анализ данных, полученных в ходе экспериментальной работы, результаты соотнесены с целью исследования. Описан ход эксперимента и разработаны методические рекомендации по систематизации воспитательной деятельности куратора.

Результаты исследования

В ходе исследования было уточнено и расширено понятие педагогического менеджмента в контексте работы куратора вуза. В отличие от традиционного администрирования, он определен как целенаправленный, системный процесс проектирования, организации, мотивации и контроля воспитательного взаимодействия, ориентированный на создание развивающей образовательной среды. Специфика этого менеджмента обусловлена пограничной позицией куратора (педагог-менеджер) и необходимостью балансировать между формальными требованиями вуза и неформальными, доверительными отношениями в студенческой группе. Центральным результатом исследования стала разработка и теоретическое обоснование авторской структурно-функциональной модели, которая служит инструментом преодоления фрагментарности воспитательного процесса. Модель представляет собой целостную систему, интегрирующую четыре взаимосвязанных блока:

1. Целевой блок (Стратегическое управление). Данный блок определяет вектор воспитательной деятельности, трансформируя государственный заказ в конкретные педагогические задачи. В соответствии с требованиями ФГОС ВО[2], основной целью является формирование социально ответственной личности с четкой гражданской позицией. Управление целями здесь предполагает не формальное планирование, а совместное со студентами определение ценностных ориентиров, что обеспечивает принятие воспитательных целей самим студенческим коллективом.

2. Методолого-содержательный блок (Тактическое управление). Раскрывает наполнение воспитательной работы и переводит ее из режима «мероприятийного» подхода в режим системной деятельности. Блок включает управление процессом адаптации студентов (особенно на младших курсах), проектирование содержания кураторских часов и индивидуальных траекторий развития личности обучающихся. Особый акцент сделан на принципах рефлексивности и практико-ориентированности, что позволяет учитывать реальные запросы молодежи.

3. Организационно-технологический блок (Инструментальное обеспечение). Описывает механизмы реализации менеджмента. Он охватывает управление коммуникациями, групповой динамикой и взаимодействие внутри коллектива. Учитывая заявленную во введении необходимость адаптации к цифровой среде, важным элементом блока является интеграция современных форматов: управление через социальные сети, использование цифровых платформ для обратной связи и технологий тьюторского сопровождения. Это позволяет куратору эффективно координировать деятельность группы в современном информационном пространстве.

4. Оценочно-результативный блок (Контроль и коррекция). Обеспечивает непрерывную обратную связь, без которой невозможно научное управление. Он предполагает регулярную диагностику эффективности воспитательного процесса по трем критериям: мотивационно-ценностному, когнитивному и деятельностному. Разработанный комплекс диагностических методик позволяет выявлять уровень развития управленческой компетентности самого куратора и динамику сплоченности студенческой группы, что дает возможность своевременно корректировать педагогические воздействия.

Обсуждение и заключения

Разработанная структурно-функциональная модель позволяет разрешить выявленное в начале исследования противоречие между высокими требованиями к роли куратора и недостаточной теоретической проработкой управленческих аспектов его деятельности. Внедрение модели обеспечивает качественный переход от эпизодических, интуитивных воспитательных действий к научно обоснованному, проектируемому и рефлексируемому процессу. Это подтверждает гипотезу о том, что систематизация работы куратора возможна только через призму управленческого цикла.

[2] Приказ Минобрнауки России от 22.02.2018 № 121 (ред. от 08.02.2021) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование». URL: https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-121/ (дата обращения: 05.10.2025).

Апробация модели и анализ полученных данных показали, что эффективность деятельности куратора существенно повышается при условии концептуального осмысления педагогического менеджмента как целостной системы. Кураторы, применяющие данную модель, демонстрируют более высокий уровень управленческой компетентности: они успешнее диагностируют проблемы группы, гибко меняют тактику взаимодействия и активнее используют потенциал студенческого самоуправления.

Реализация программы совершенствования педагогического менеджмента, основанной на данной модели и включающей активные методы обучения (тренинги, кейс-стади), обеспечивает позитивную динамику не только в профессиональном росте педагогов, но и в показателях студенческого коллектива. Наблюдается успешная адаптация студентов, снижение конфликтности и рост социальной активности, что полностью соответствует требованиям ФГОС ВО к формированию универсальных компетенций.

Таким образом, педагогический менеджмент куратора – это сложный феномен, требующий интеграции функций наставника, фасилитатора и организатора. Предложенная структурно-функциональная модель является эффективным инструментом систематизации работы куратора, объединяя целевой, содержательный, процессуальный и оценочный компоненты в единый механизм. Использование данной модели на практике способствует созданию благоприятной образовательной среды, где управление служит не целью, а средством развития личности студента.

Список источников

1. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика : учебник для студентов вузов. М. : Академия, 2008. 576 с.

2. Общая стратегия воспитания в образовательной системе России (к постановке проблемы) : коллективная монография : в 2 кн. Кн. 1 / под ред. И. А. Зимней. М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. 337 с.

3. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. М. : Школа-Пресс, 1995. 384 с.

4. Горшкова М. А. Модель воспитательной деятельности куратора студенческой группы в педагогическом вузе // Преподаватель XXI век. 2013. № 4. С. 183–188.

5. Исаев И. Ф., Ерошенкова Е. И. Структурно-содержательные аспекты педагогической культуры куратора студенческой группы // Вестник Владимирского государственного университета. 2014. № 19 (38). С. 108–113.

6. Исаев И. Ф., Ерошенкова Е. И. Воспитательный функционал кураторской деятельности в организациях высшего образования // Наука. Теория. Практика. 2015. № 2. С. 14–18.

7. Зайнуллина Л. Н. Совершенствование воспитательной деятельности куратора студенческой группы на диагностической основе : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2009. 23 с.

8. Ян Чжэньбинь, Фэн Ган. Учебный курс для кураторов высших учебных заведений. Пекин : Издательство высшего образования, 2006. 365 с.

References

1. Slastenin V. A., Isaev I. F., Shiyanov E. N. Pedagogy: textbook for university students. Moscow, Academia, 2008. 576 p. (In Russ.)

2. General strategy of upbringing in the educational system of Russia (statement of the problem): collective monograph: in 2 bks. Bk. 1 / ed. by I. A. Zimnyaya. Moscow, Research Center for Quality Problems in Specialist Training, 2001. 337 p. (In Russ.)

3. Slobodchikov V. I., Isaev E. I. Fundamentals of psychological anthropology. Human Psychology: Introduction to Psychology of Subjectivity. Moscow, Shkola-Press, 1995. 384 p. (In Russ.)

4. Gorshkova M. A. The model of educational activity of a student group curator in a pedagogical university. *Prepodavatel XXI Vek* = Lecturer of the 21st Century. 2013; 4:183-188. (In Russ.)

5. Isaev I. F., Eroshenkova E. I. Structural and content aspects of pedagogical culture of a student group curator. *Vestnik Vladimirskogo gosudarstvennogo universiteta* = Bulletin of Vladimir State University. 2014; 19(38):108-113. (In Russ.)

6. Isaev I. F., Eroshenkova E. I. Educational functional of curator activity in higher education organizations. *Nauka. Teoriya. Praktika* = Science. Theory. Practice. 2015; 2:14-18. (In Russ.)

7. Zaynullina L. N. Improvement of the educational activity of a student group curator on a diagnostic basis: abstract dis. … Cand. Ped. Sci. Kazan, 2009. 23 p. (In Russ.)

8. Yang Zhenbin, Feng Gang. Training course for curators of higher educational institutions. Beijing, Higher Education Press, 2006. 365 p. (In Chinese)

Информация об авторе:

Лю Сюй – аспирант кафедры социальной педагогики.

Information about the author:

Liu Xu – Postgraduate student of the Department of Social Pedagogy.

Статья поступила в редакцию 09.10.2025; одобрена после рецензирования 18.10.2025; принята к публикации 20.10.2025.

The article was submitted 09.10.2025; approved after reviewing 18.10.2025; accepted for publication 20.10.2025.

Гуманитарные науки и образование. 2026. Т. 17, № 1 (65). С. 62–66.
The Humanities and Education. 2026; 17(1-65):62-66.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья
УДК 37.016:57(045)
doi: 10.51609/2079-3499_2026_17_01_62

Конструкция урока декларативной информации и его использование в формировании у обучающихся генетических знаний

Иван Федорович Маркинов[1*], Михаил Александрович Якунчев[2] , Елена Вадимовна Суродина[3]
[1,2,3]Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, Саранск, Россия
[1]mark33@lsit.ru*, https://orcid.org/0000-0002-2932-7993
[2]mprof@list.ru, http://orcid.org/0000-0002-0555-6900
[3]surodina-elena2001@yandex.ru, https://orcid.org/0009-0004-8547-9627

Аннотация. В статье актуализирован вопрос о необходимости повышения качества биологической подготовки старшеклассников при изучении раздела «Основы генетики», для чего предложено использование информации декларативного содержания. Целью публикации выступает характеристика компонентов урока соответствующего вида и отражение его возможностей в формировании у обучающихся 10-х классов генетических знаний. Материалы статьи содержат разные виды трактовок термина «знание», его классификацию, а также авторскую формулировку определения к термину «генетические знания» с последующей характеристикой их состава. На конкретном примере доказывается, что наиболее эффективной формой организации учебно-познавательной деятельности при изучении раздела «Основы генетики» выступает инновационный урок изучения декларативной информации – выразитель когнитивной образовательной технологии. Его конструкция разнится с иными уроками, входящими в группу общеметодологических. Он имеет 7 новых для методико-биологической науки этапов, отличающихся дидактической целью и требующих детальной проработки как со стороны педагога, так и со стороны старшеклассников, и предполагает научение обучающихся использованию универсальных когнитивных схем, применимых для решения учебных задач или жизненных ситуаций. Результатом такого обучения выступает реализация компетентностного подхода как одного из приоритетных в стандарте общего образования.

Ключевые слова: декларативная информация, инновационный урок изучения декларативной информации при обучении биологии на уровне среднего общего образования, содержание учебного материала по генетике

Для цитирования: Маркинов И. Ф., Якунчев М. А., Суродина Е. В. Конструкция урока декларативной информации и его использование в формировании у обучающихся генетических знаний // Гуманитарные науки и образование. 2026. Т. 17, № 1 (65). С. 62–66. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_01_62.

PEDAGOGY

Original article

The design of a declarative information lesson and its use in developing students' genetic knowledge

Ivan F. Markinov[1*], Mikhail A. Yakunchev[2], Elena V. Surodina[3]
[1,2,3]Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia
[1]mark33@lsit.ru*, https://orcid.org/0000-0002-2932-7993
[2]mprof@list.ru, http://orcid.org/0000-0002-0555-6900
[3]surodina-elena2001@yandex.ru, https://orcid.org/0009-0004-8547-9627

Abstract. The article addresses the need to improve the quality of biology training for high school students studying the "Fundamentals of Genetics" section. The article proposes using declarative information to achieve this. The purpose of the publication is to characterize the components of a corresponding lesson and explore its potential for developing genetic knowledge in 10th-grade students. The article contains various interpretations of the term "knowledge", its classification, and the authors' formulation of the definition of "genetic knowledge" followed by the description of its components. A specific example demonstrates that the most effective form of organizing educational and cognitive activities in studying the "Fundamentals

© Маркинов И. Ф., Якунчев М. А., Суродина Е. В., 2026

of Genetics” section is an innovative lesson exploring declarative information – an expression of cognitive educational technology. Its design differs from other lessons included in the general methodological group. It comprises seven stages, new to the field of biological methodology, each with a distinct didactic purpose and requiring detailed studying by both the teacher and high school students. It aims to teach students how to use universal cognitive frameworks applicable to solving academic problems or real-life situations. The result of this training is the implementation of a competency-based approach as a priority in the general education standard.

Keywords: declarative information, innovative lesson on studying declarative information in teaching biology at the secondary level, content of educational material on genetics

For citation: Markinov I. F., Yakunchev M. A., Surodina E. V. The design of a declarative information lesson and its use in developing students’ genetic knowledge. Gumanitarnye nauki i obrazovanie = The Humanities and Education. 2026; 17(1-65):62-66. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_01_62.

Введение

В актуальной версии стандартов общего образования среди целого ряда подходов указан и компетентностный, общая суть которого заключается в применении обучающимися в учебных и житейских ситуациях совокупности осваиваемых в урочной и внеурочной деятельности знаний, умений, навыков, ценностных отношений и накопленного опыта творчества [1]. Однако, как убедительно свидетельствуют публикации последних лет и собственная образовательная практика, результативность использования этого подхода продолжает оставаться на критически низком уровне [2]. Особенно остро данная проблема проявляется в предметной подготовке старшеклассников. Причин этому несколько, но все они ведут к одному неутешительному результату: объективной неготовности обучающихся к восприятию увеличившегося объема учебного материала в сочетании с избыточностью терминологии, необходимой для его смыслового понимания, а впоследствии и для сдачи экзаменов государственной итоговой аттестации. Сказанное в полной мере применимо и к учебной дисциплине «Биология» с ее традиционно сложным для изучения обучающимися разделом «Основы генетики» (10-й класс).

Обозначенный раздел в основном базируется на информации (понятия, правила, закономерности, законы), которая не поддается визуализации, плохо осмысливается и понимается, что порождает у старшеклассников нежелание ее изучать. Тем не менее данный биологический раздел крайне важен, ибо раскрывает ключевые вопросы генетической обусловленности строения и функционирования организмов, механизмы наследственности и изменчивости, научает научному объяснению и прогнозированию, а также использованию знаний при решении расчетных задач и в повседневной жизни. Исключение из обучения биологии конструктивного обсуждения генетики живого сильно обесценивает ее как науку, перечеркивая достижения плеяды блистательных ученых, а самое главное – способствует культивированию и быстрому распространению в молодежной среде псевдонаучных умозаключений [3]. Полагаем, что решить проблему возможно, включив в обучение биологии когнитивную технологию.

Обзор литературы

Для понимания сути когнитивной технологии обратимся к анализу имеющихся публикаций. Прежде всего необходимо разобраться с тем, что подразумевается под термином «знание».

Так, наиболее емкое определение ему можно сформулировать, опираясь на мнение Р. Декарта и Г. Лейбница [4]. Они сходятся в одном: знание – лишь часть информации, поддающаяся проверке и доказательству. Однако нередко в литературе можно встретить трактовки, в рамках которых знание приравнивается к умению. Например, Аристотель, придерживаясь позиции функционализма, говорит в своих работах о том, что знание – схема деятельности, возникающая и закрепляющаяся в сознании человека только за счет ее воспроизводства на практике. Аналогичного мнения придерживаются Д. У. Делонг и Л. Фейхи, уточняя, что знание носит ситуативный характер и привязано к конкретному индивиду [5].

В нашей работе будем опираться на мнение Р. Е. Пономарева. Согласно ему, знание – результат обучения, выразить который можно связкой «я знаю, что умею – чем владею». Автор вводит в методическую литературу и собственную классификацию знания в образовательном процессе: 1) знание-наименование; 2) знание-описание; 3) знание-характеристика; 4) знание-понятие; 5) знание – научное объяснение [6]. Л. В. Денисова же использует более подходящую для характеристики интересующих нас генетических знаний классификацию: 1) традиционные (связаны с работой по рассмотрению базовой терминологии в разделе); 2) практические (связаны с работой по реализации в практической деятельности теоретических знаний); 3) технические (связаны с работой по рассмотрению сути современных перспективных направлений генетики) [7].

С учетом сказанного имеется возможность выразить вариант определения к термину «генетические знания». Это результат присвоения и персонализации информации о процессах наследственности и изменчивости посредством ее применения в учебной и житейской деятельности. Любое знание, включая генетическое, имеет потенциал для совершенствования и (или) дополнения. В выполненном исследовании генетические знания предложено формировать у обучающихся на инновационных для образовательной практики в целом уроках (учебных занятиях) изучения декларативной информации, разработкой которого одним из первых начал заниматься М. Е. Бершадский.

Далее в материалах статьи кратко отражен состав обязательных для освоения обучающимися генетических знаний. К ним относятся: 1) основные понятия генетики (ген, хромосома, аллель, локус, генотип, фенотип, РНК, ДНК и т. д.); 2) методы ге-

нетических исследований (гибридологический, генеалогический, близнецовый, популяционно-статистический и т. д.); 3) законы Г. Менделя, Т. Моргана, Харди-Вайнберга; 4) механизмы наследственности и изменчивости (доминантное и рецессивное наследование, аутосомное и сцепленное с полом наследование, неполное доминирование, кодоминирование, множественный аллелизм, эпистаз, полимерия, полиплоидия, кроссинговер, хромосомные перестройки, мутации и т. д.); 5) этические проблемы, связанные с применением последних достижений биотехнологии и генной инженерии.

Как отмечалось выше, уроки (учебные занятия) изучения декларативной информации в исследовании играли ключевую роль. В целом они ориентированы на овладение старшеклассниками фактическими знаниями за счет использования собственных когнитивных возможностей [8]. В случае с генетической информацией они были посвящены: 1) формированию понятийного генетического аппарата; 2) овладению законами и механизмами наследственности и изменчивости; 3) применению полученных знаний в практической учебной деятельности.

Опираясь на определение декларативной информации и сказанное выше, приходим к выводу, что в составе генетических знаний можно в целом выделить теоретический и ценностно-ориентационный уровни, которые в совокупности являются фундаментом для начального генетического образования обучающихся 10-го класса. Усвояемость знаний на каждом из них проверяется за счет использования на уроках учебных заданий, направленных на самостоятельное составление старшеклассниками логических схем (ментальных карт, кластеров), графиков, таблиц, являющихся в совокупности средствами категоризации понятий, принципы применения которой описываются в работах В. В. Подберезного, З. И. Шимко и др. [9; 10]. Учитель биологии при этом лишь контролирует и направляет когнитивную деятельность обучающихся. Однако для грамотного внедрения в обучение генетике обозначенных выше заданий педагогу необходимо разобраться в конструкции урока изучения декларативной информации и алгоритме формирования генетических знаний посредством методов и средств, включенных в его состав.

Материалы и методы

Материалом для исследования выступила специально подобранная философская, психологическая и методическая литература, в которой подробно отражена сущность декларативной информации, ее роль в формировании генетических знаний у старшеклассников на уроках биологии. Также нами был изучен материал, раскрывающий поэтапную конструкцию урока (учебного занятия), базирующегося исключительно на работе с декларативной информацией, а конкретно способами ее понимания. Среди использованных методов – анализ, систематизация данных с последующим обобщением, индукция, дедукция, которые в последующем позволили сформулировать результирующие выводы, раскрывающие значение данного инновационного урока для методико-биологической науки в целом и формирования генетических знаний у обучающихся в частности.

Результаты исследования

Обзор литературы показал, что урок изучения декларативной информации в общем виде имеет трехмодульное строение. Каждый из модулей при этом включает несколько последовательных этапов по формированию соответствующих знаний. В процессе учебно-познавательной деятельности на таком учебном занятии обучающиеся изучают когнитивные схемы, на которые в последующем накладывается ежедневно обновляющийся поток информации, требующий от старшеклассников постоянной обработки с целью исключения ошибочных суждений. Однако важным остается тот факт, что высоких результатов обучения в разделе «Основы генетики» и биологической подготовке обучающихся в целом можно будет добиться только при условии успешного овладения педагогом механизмом построения урока изучения декларативной информации и включением в него заданий, четко соответствующих целям каждого из его этапов.

Так, согласно М. Е. Бершадскому, в состав обозначенного урока входит 7 новых этапов. Дадим характеристику каждому из них [11].

Этап входной диагностики предполагает установление исходного уровня когнитивных способностей, которыми владеют старшеклассники с целью их дальнейшей корректировки. Наиболее удачным средством мониторинга является беседа с элементами диктанта. Результатом данного этапа является деление класса на группы на основе показателей их готовности к восприятию генетической информации.

Второй, третий, четвертый и пятый этапы следует рассматривать в виде следующей неделимой цепочки: этап изучения нового генетического материала декларативного содержания – этап его первичного осмысления – этап диагностики первичного осмысления. Отсюда видим, что функциональная наполняемость учебных заданий должна в комплексе соответствовать дидактической цели каждого из них. Учебно-познавательная деятельность старшеклассников при этом организуется строго индивидуально, так как результатом является формирование в сознании старшеклассников фреймов-сценариев, под которыми понимаются алгоритмы работы с новой, введенной на уроке генетической информацией декларативного содержания.

Этап корректировки понимания предполагает совместную работу обучающихся и учителя биологии по выявлению причин возникновения ошибочных генетических понятий с целью недопущения их закрепления в сознании старшеклассников и перехода на следующие этапы урока. Педагогу важно своевременно давать комментарии в отношении ложных умозаключений.

Этап повторной диагностики понимания генетического материала не является строго обязательным. Однако необходимо помнить, что задания, предполагаемые в его составе, должны носить частично-поисковый, творческий и (или) репродуктивный характер и выполняться многократно для последующего метакогнитивного анализа и формирования верных когнитивных схем.

Этап домашнего задания предполагает персонализацию заданий по: 1) подготовке изложений текстовой информации в параграфе по заранее сформированному плану; 2) поиску источников дополнительной информации по теме пройденного или будущего учебного занятия; 3) составлению интеллектуальных карт генетических понятий; 4) конвертированию декларативной информации из одной формы в другую [12].

Таким образом, урок изучения декларативной информации в разделе «Основы генетики» исключает запоминания готового учебного материала старшеклассниками, нацеливает их на изучение когнитивных стратегий работы со сложными для восприятия, понимания и интерпретации понятиями, фактами, явлениями, признаками живых систем для быстрого решения как учебных, так и бытовых ситуаций [13].

Обсуждение и заключения

Формирование у старшеклассников генетических знаний при использовании учебного материала декларативного содержания является сложным процессом, эффективность которого зависит не только от готовности педагога к пониманию сущности, особенностей организации и проведения соответствующего вида урока, но и когнитивных способностей обучающихся старших классов. Учитель биологии должен при этом отказаться от трансляции готового знания, став наставником, направляющим и вовремя корректирующим процесс формирования в семантической памяти обучающихся причинно-следственных (когнитивных) сценариев в отношении изучаемых на уроках тем в разделе «Основы генетики», закрепление которых происходит исключительно в индивидуальном формате. Такой урок в полной мере способствует реализации компетентностного подхода в общем образовании по биологии.

Список источников

1. Смирнова Н. З., Бережная О. В. Компетентностный подход в биологическом образовании : учебно-методическое пособие. Красноярск : Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, 2012. 168 с.

2. Дударев А. Н. Разработка и использование учебно-методических материалов по развитию у старшеклассников личностных и метапредметных компетенций при обучении биологии // Наука – образованию, производству, экономике : материалы 75 Региональной научно-практической конференции преподавателей, научных сотрудников и аспирантов, Витебск, 03 марта 2023 года. Витебск : Витебский государственный университет им. П. М. Машерова, 2023. С. 675–677.

3. Лабутина М. В., Маскаева Т. А., Чегодаева Н. Д. Формирование познавательного интереса у старшеклассников при изучении основ генетики // Учебный эксперимент в образовании. 2019. № 4 (92). С. 30–38.

4. Лейбниц Г. Новый опыт о человеческом разуме. Ленинград : Соцэкгиз, 1936. 484 с.

5. Оселедчик М. Б. Логико-философский анализ понятия «знание» // Социально-гуманитарные знания. 2017. № 1. С. 247–261. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/logiko-filosofskiy-analiz-ponyatiya-znanie (дата обращения: 23.09.2025).

6. Пономарев Р. Е. Знания как результат обучения // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2017. № 2. С. 95–100. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/znaniya-kak-rezultat-obucheniya (дата обращения: 25.10.2025).

7. Денисова Л. В. Систематика знания и модели классификации наук // Научный вестник Омской академии МВД России. 2012. № 1. С. 60–64.

8. Гордей А. Н. О декларативном и процедуральном представлении знаний // Иностранные языки в высшей школе. 2021. № 3. С. 5–12.

9. Лосева Н. Р. Из опыта работы экспериментальной площадки по программам «Когнитивная технология обучения» и «Метод карт понятий» // Непрерывное педагогическое образование. ru. 2019. № 12. URL : https://www.elibrary.ru/item.asp?id=2292555 (дата обращения: 15.01.2025).

10. Подберезный В. В., Шимко З. И. Усвоение декларативных естественнонаучных знаний путем категоризации понятий на основании учета существенных признаков объектов // Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова. 2011. № 2. С. 59–66.

11. Бершадский М. Е. Введение в когнитивную технологию обучения // Школьные технологии. 2011. № 4. С. 34–40.

12. Иванова В. В. Структура урока изучения декларативной информации по биологии // В мире научных открытий : материалы VI Международной студенческой научной конференции, Ульяновск, 24–25 мая 2022 года. Ульяновск : Ульяновский государственный аграрный университет им. П. А. Столыпина, 2022. С. 1022–1025.

13. Бобырева В. А. Развитие когнитивных способностей обучающихся на уроках биологии через использование технологии проблемного обучения // Интернаука. 2023. № 19–2 (289). С. 66–68..

References

1. Smirnova N. Z., Berezhnaya O. V. Competence-based approach in biological education: study guide-. Krasnoyarsk, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev, 2012. 168 p. (In Russ.)

2. Dudarev A. N. Development and use of teaching materials for the development of personal and meta-subject competencies in high school students when teaching biology. *Nauka – obrazovaniyu, proizvodstvu, ekonomike* = Science – for Education, Production, Economics: materials of the 75th Regional Scientific and Practical Conference of Teachers, Researchers and Graduate Students, Vitebsk, March 3, 2023. Vitebsk, Vitebsk State University named after P. M. Masherov, 2023. Pp. 675–677. (In Russ.)

3. Labutina M. V., Maskaeva T. A., Chegodaeva N. D. Formation of cognitive interest in high school students when studying the basics of genetics. *Uchebnyy eksperiment v obrazovanii* = Teaching Experiment in Education. 2019; 4:(92):30-38. (In Russ.)

4. Leibniz G. New experience concerning the

human mind. Leningrad, Sotsekgiz, 1936. 484 p. (In Russ.)

5. Oseledchik M. B. Logical and philosophical analysis of the concept of “knowledge”. *Sotsial’no-gumanitarnyye znaniya* = Social and Humanitarian Knowledge. 2017; 1:247-261. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/logiko-filosofskiy-analiz-ponyatiya-znanie (accessed 23.09.2025). (In Russ.)

6. Ponomarev R. E. Knowledge as a result of learning. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20. Pedagogicheskoye obrazovanie* = Lomonosov Pedagogical Education Journal, 2017; 2:95-100. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/znaniya-kak-rezultat-obucheniya (accessed 25.10.2025). (In Russ.)

7. Denisova L. V. Systematics of knowledge and models of classification of sciences. *Nauchnyy vestnik Omskoy akademii MVD Rossii* = Scientific Bulletin of the Omsk Academy of the Ministry of Internal Affairs of Russia. 2012; 1:60-64. (In Russ.)

8. Gordey A. N. On declarative and procedural representation of knowledge. *Inostrannyye yazyki v vysshey shkole* = Foreign Languages in Higher Education. 2021; 3:5-12. (In Russ.)

9. Loseva, N. R. From the experience of the experimental site for the programs “Cognitive learning technology” and “Method of concept maps”. *Nepreryvnoye pedagogicheskoye obrazovaniye.ru* = Continuous Pedagogical Education.ru. 2019; 12. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=2292555 (accessed 15.01.2025). (In Russ.)

10. Podberezny V. V., Shimko Z. I. Assimilation of declarative natural scientific knowledge by categorizing concepts based on the essential features of objects. *Vestnik Taganrogskogo instituta imeni A. P. Chekhova* = Bulletin of the Taganrog Institute named after A. P. Chekhov. 2011; 2:59-66. (In Russ.)

11. Bershadsky M. E. Introduction to cognitive learning technology. *Shkol’nyye tekhnologii* = School Technologies. 2011; 4:34-40. (In Russ.)

12. Ivanova V. V. The structure of a lesson on studying declarative information in biology. *V mire nauchnykh otkrytiy* = In the World of Scientific Discoveries: proceedings of the 4th International Student Scientific Conference, Ulyanovsk, May 24-25. Ulyanovsk, Ulyanovsk State Agrarian University named after P. A. Stolypin, 2022. Pp. 1022-1025. (In Russ.)

13. Bobyreva V. A. Development of cognitive abilities of students in biology lessons through the use of problem-based learning technology. *Internauka* = Internauka. 2023; 19:2(289):66-68. (In Russ.)

Информация об авторах:

Маркинов И. Ф. – профессор кафедры биологии, географии и методик обучения, д-р пед. наук, доц.

Якунчев М. А. – профессор кафедры биологии, географии и методик обучения, д-р пед. наук, проф., Засл. деятель науки РМ, Засл. работник высш. шк. РМ.

Суродина Е. В. – магистрант 2-го курса кафедры биологии, географии и методик обучения.

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

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Markinov I. F. – Professor of the Department of Biology, Geography and Teaching Methods, Dr. Sci. (Pedagogy), Doc.

Yakunchev M. A. – Professor of the Department of Biology, Geography and Teaching Methods, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., Honored Scientist of the RM, Honored Worker of Higher School of the RM.

Surodina E. V. – 2nd-year Master’s student of the Department of Biology, Geography and Teaching Methods.

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

The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 06.10.2025; одобрена после рецензирования 17.10.2025; принята к публикации 20.10.2025.

The article was submitted 06.10.2025; approved after reviewing 17.10.2025; accepted for publication 20.10.2025.

Гуманитарные науки и образование. 2026. Т. 17, № 1 (65). С. 67–70.
The Humanities and Education. 2026; 17(1-65):67-70.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья
УДК 37(045)
doi: 10.51609/2079-3499_2026_17_01_67

Критериально-уровневая характеристика готовности старших подростков к интеллектуальному творчеству

Антон Аркадьевич Милицин
Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева,
Саранск, Россия, militzin.toscha@mail.ru, https://orcid.org/0009-0005-7752-8043

Аннотация. Автор статьи целью исследования ставит поиск и обоснование критериальных компонентов, уровней и показателей, формирующих готовность старших подростков к интеллектуальному творчеству. В работе использован метод теоретического анализа психолого-педагогической литературы по изучаемой проблеме, показавший многоуровневость и неоднозначность трактовок понятий *интеллектуальное творчество*, *готовность старших подростков к интеллектуальному творчеству*. На основании контент-анализа ряда работ дано авторское определение основной дефиниции *готовность старших подростков к интеллектуальному творчеству (ИТ)*, проведена работа по обобщению направлений и путей создания критериальных характеристик в выявлении уровня сформированности готовности старших подростков. В результате были выделены следующие компоненты: потребностно-мотивационный (потребность в интеллектуальном творчестве, в интеллектуально-творческой самореализации), когнитивный (совокупность знаний о сущности интеллектуально-творческой деятельности, о механизмах творческого мышления), деятельностно-практический (умения выполнять определенные интеллектуальные операции-действия в новых условиях, умения создавать новый интеллектуальный продукт), организационно-коммуникативный (наличие способностей к осуществлению коммуникации). Определены и охарактеризованы три уровня сформированности готовности: низкий, средний и высокий.

Ключевые слова: творчество, интеллектуальное творчество, готовность, критерии, структурные компоненты, старший подросток

Благодарности: исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (Чувашский государственный педагогический университет имени И. Я. Яковлева и Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева) по теме «Педагогические условия формирования готовности к интеллектуальному творчеству у подростков во внеурочной деятельности».

Для цитирования: Милицин А. А. Критериально-уровневая характеристика готовности старших подростков к интеллектуальному творчеству // Гуманитарные науки и образование. 2027. Т. 17, № 1 (65). С. 67–70. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_01_67.

PEDAGOGY

Original article

Criteria-level characteristics of the readiness of older adolescents for intellectual creativity

Anton A. Militsin
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia, militzin.toscha@mail.ru,
https://orcid.org/0009-0005-7752-8043

Abstract. The author of the article aims to search for and substantiate the criteria, levels, and indicators of the formation of the readiness of older adolescents for intellectual creativity. The work uses the method of theoretical analysis of psychological and pedagogical literature on the problem under study, which shows the multi-level and ambiguous interpretations of the concepts of intellectual creativity and the readiness of older adolescents for intellectual creativity. Relying on the content analysis of a number of works, the author provides the definition of the main concept of "readiness of older adolescents for intellectual creativity" and summarizes the directions and ways of creating criteria for identifying the level of formation of older adolescents' readiness. As a result of the conducted research, the following components were identified: need-motivational (the need for intellectual creativity, for intellectual creative self-realization), cognitive (a set of knowledge about the essence of intellectual creative activity, about the mechanisms of creative thinking), activity-practical (the ability to per-

© Милицин А. А., 2026

form certain intellectual operations-actions in new conditions, the ability to create a new intellectual product), organizational-communicative (the presence of the ability to carry out communication). Three levels of readiness development were identified and characterized: low, medium and high.

Keywords: creativity, intellectual creativity, readiness, criteria, structural components, older adolescent

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 (Chuvash State Pedagogical University and Mordovian State Pedagogical University) on the topic "Pedagogical conditions for the formation of readiness for intellectual creativity in adolescents in extracurricular activities".

For citation: Militsin A. A. Criteria-level characteristics of the readiness of older adolescents for intellectual creativity. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2026; 17(1-65):67-70. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_01_67.

Введение

Интеллектуальное творчество – ключевой навык XXI в., требующий от учащихся не только усвоения знаний, но и способности к критическому мышлению, генерации идей и решению нестандартных задач.

Актуальность проблемы готовности к интеллектуальному творчеству у старших подростков обусловлена следующими факторами: во-первых, современная цифровая экономика требует специалистов, способных к инновационному мышлению. Во-вторых, конкуренция на рынке труда делает востребованными креативность и интеллектуальную инициативу. В-третьих, глобальные вызовы (искусственный интеллект, автоматизация) повышают ценность творческого подхода к решению задач. Эти факторы становится не только педагогической задачей, но и стратегическим приоритетом государства, что отражено в нормативно-правовых документах (Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ[1], Стратегия развития воспитания в РФ до 2025 года[2], Федеральные государственные образовательные стандарты[3] и др.). Эти документы не просто рекомендуют, а законодательно закрепляют обязанность образовательных организаций создавать условия для такой деятельности.

В научно-педагогической литературе отмечается, что современный человек должен быть «способен… адаптироваться к меняющимся условиям, творчески мыслить, принимать нестандартные решения и др.» [1]. Исследования показывают, что готовность старших подростков к такой деятельности формируется под влиянием множества факторов: образовательной среды, мотивации, поддержки со стороны педагогов. В рамках федерального проекта «Успех каждого ребенка», реализуемого в рамках национального проекта «Образование», заложены механизмы поддержки талантливой молодежи через создание региональных центров (например, «Кванториумы», «IT-кубы»), где старшие подростки могут заниматься техническим и гуманитарным творчеством, что не только активизирует *soft skills* (а именно аналитическое мышление, командную работу), но и помогает подросткам адаптироваться к вызовам VUCA-мира (нестабильность, неопределенность, сложность, неоднозначность).

Финансирование таких проектов подтверждает стремление государства к созданию условий для интеллектуально-творческого роста учащихся. Таким образом, интеграция интеллектуального творчества в образование старших подростков – это не вопрос доброй воли педагогов, а требование времени, зафиксированное в нормативно-правовой базе.

Обзор литературы

Основным в нашем исследовании выступает понятие *готовность к ИТ у старших подростков*. Оно возникло в контексте развития психологии и педагогики, стремящихся охватить сложные механизмы творческой деятельности. Исследователями подчеркивается его многоуровневость, не сводимая «в своем значении к качеству и разнообразию мыслительных процессов» [2]. В работе Д. Б. Богоявленской отмечается, что в основе интеллектуального творчества лежит «интеллектуальная активность индивида» [3], включающая мотивационный и деятельностный аспекты. В состав мотивационного аспекта включается отношение индивида к интеллектуальной деятельности, деятельностный предполагает наличие освоенного и отработанного инструментария для осуществления интеллектуальной деятельности.

Исследования С. В. Кулешовой, А. В. Москвиной, О. Б. Шульц и др. раскрывают проблему готовности личности к интеллектуальному творчеству. Так, А. В. Москвиной рассмотрена педагогическая сущность понятия «интеллектуальное творчество старшеклассников» как «цель и способ образовательной деятельности, обеспечивающей качественное изменение личности (развитие способностей и умений, повышение мотивации и самооценки) в процессе получения субъективно и объективно новых знаний» [4]. Интеллектуальное творчество старшеклассника С. А. Кулешова видит «наиболее продуктивной формой познавательной деятельности, за счет выявления личностных новообразований, обусловливающих готовность старшеклассника к самоизменениям, активизирующим его внутренние силы и включающим высокую степень мотивированности к интеллектуально-творческой активности» [5].

Среди исследователей, обращавшихся к рассмотрению понятия готовности к деятельности, отметим А. А. Деркача, К. М. Дурай-Новакову, Л. А. Кандыбовича, М. И. Дьяченко, Н. Д. Левитова, П. А. Рудик, В. А. Ядова и др. Так, М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович и С. Л. Кандыбович считают, что готовность к деятельности – это «целенаправленное выражение личности, включающее ее убеждения, взгляды, отношения, мотивы, чувства, волевые и интеллектуальные качества, знания, навыки, умения, установки, настроенность на определенное поведение» [6]. Данная дефиниция рассматривается авторами сквозь фокус свойств личности человека, обуславливающих эффективность профессиональной деятельности.

Анализ научных исследований позволил в рамках нашего исследования определить готовность старших

---

[1] Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» / Минпросвещения России. URL: http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102162745/ (дата обращения: 21.08.2025).

[2] Стратегия развития воспитания в РФ до 2025 года / URL: http://council.gov.ru/media/files/41d536d68ee9fec15756.pdf (дата обращения: 17.08.2025).

[3] Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС). URL: https://fgos.ru/ (дата обращения: 21.09.2025).

подростков к интеллектуальному творчеству «как интегративное личностное образование, характеризующееся с учетом возрастных особенностей наличием ценностного отношения к познанию, потребности в нестандартном решении проблем, знаний об алгоритмах выполнения проблемно-поисковой и познавательной деятельности, умений видеть проблему, выдвигать гипотезу, находить оригинальные способы ее решения, создавать субъективно и объективно значимый интеллектуальный продукт в ходе сотрудничества с педагогами и сверстниками» [7].

Материалы и методы

Основу исследования составили теоретические методы: анализ психолого-педагогической литературы и нормативно-правовой базы, а также обобщение, систематизация и сравнение материалов.

Результаты исследования

Формирование готовности старших подростков к интеллектуальной деятельности представляется как многомерный процесс, обладающий определенной структурой, организационной целостностью, состоящий из ряда компонентов. Результаты, полученные нами в процессе контент-анализа, показали, что исследователями выделено достаточное количество ключевых компонентов. Так, в работах С. А. Кулешовой представлены эмотивный, когнитивный, креативный компоненты [5]. Т. И. Вожиевская в качестве основных выдвигает личностный, интеллектуальный, операциональный и рефлексивный компоненты [8]. О. Б. Шульц отмечает мотивационный, операционально-технический, коммуникативный и содержательный компоненты [9].

Сравнительный анализ позволяет отметить значительное семантическое пересечение исследуемых компонентов с разницей в отдельной детализации. На основании данного анализа мы пришли к выводу о том, что сущность процесса формирования готовности к интеллектуальному творчеству составляют четыре взаимосвязанных компонента с учетом возрастных аспектов (старшие подростки):

– **потребностный** – потребность в интеллектуальном творчестве, в интеллектуально-творческой самореализации, стремление старших подростков к продуктивным результатам в интеллектуально-творческой деятельности;

– **когнитивный** – знания о сущности интеллектуального творчества, о механизмах творческого мышления, об алгоритмах выполнения старшими подростками проблемно-поисковой и познавательной деятельности;

– **деятельностный** – наличие умений видеть новое в привычном, выполнять определенные интеллектуальные операции-действия в новых условиях, умения создавать новый интеллектуальный продукт, субъективно и объективно значимый;

– **коммуникативный** – наличие способностей к осуществлению коммуникации, развитие навыков эффективного общения с педагогами и сверстниками при решении проблем [7].

Вышеперечисленные компоненты готовности старших подростков к интеллектуальному творчеству находятся в отношениях взаимной зависимости. Для выявления особенностей формирования готовности старших подростков к интеллектуальному творчеству значимым для нас является выделение ключевых критериев данного феномена. Под критерием понимается «обобщенный признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо; мера суждения, оценки какого-либо явления» [10].

В соответствии с выделенными структурными компонентами нами были определены критерии: потребностно-мотивационный, когнитивный, деятельностно-практический, организационно-коммуникативный. Они представлены в таблице 1.

Таким образом, предложенные критерии, показатели и уровни готовности старших подростков к интеллектуальному творчеству являются инструментарием для осуществления анализа результатов педагогического эксперимента.

Обсуждение и заключения

По результатам проведенного исследования были сформулированы следующие выводы:

1. Готовность старшего подростка к интеллектуальному творчеству мы рассматриваем как интегративное личностное образование, характеризующееся с уче-

Таблица 1

Критерии уровни и показатели готовности старших подростков к ИТ

Критерии и компоненты	Уровни		
	Высокий	**Средний**	**Низкий**
Потребностно-мотивационный	Явное преобладание потребности старшего подростка в интеллектуальном и творческом самосовершенствовании; наличие устойчивых познавательных интересов и продуктивного опыта, поисковой активности	Наличие потребности старшего подростка в интеллектуальном и творческом самосовершенствовании; присутствует заинтересованность в познании и приобретении продуктивного опыта, проявляется поисковой активностью	Потребность старшего подростка в интеллектуальном и творческом самосовершенствовании проявляется стихийно; слабо обнаруживается наличие познавательных интересов и продуктивного опыта, поисковой активности
Когнитивный	Демонстрируются осознание важности и необходимости активной интеллектуально-творческой деятельности, полное знание последовательности действий и способов решения интеллектуально-творческих задач	Присутствует понимание важности интеллектуально-творческой деятельности; наличествует частичное знание последовательности действий и способов решения интеллектуально-творческих задач	Нет понимания важности активной интеллектуально-творческой деятельности; знания последовательности действий и способов решения интеллектуально-творческих задач отсутствуют
Деятельностно-практический	Константно демонстрируются умения вычленения новой проблемы в традиционной ситуации.Доминирует устойчивое владение интеллектуальными операциями (постановка цели, поиск информации, операции анализа, синтеза, обобщения) в новых условиях	Умение к вычленению новой проблемы в традиционной ситуации проявляется неявно. Интеллектуальные операций применяются, но не всегда эффективно	Отсутствует способность применять умения вычленения новой проблемы в традиционной ситуации. Не рассматривается применение интеллектуальных операций и процедур (постановка цели, поиск информации, операции анализа, синтеза, обобщения) в новых условиях
Организационно-коммуникативный	Высокоразвитые умения старшего подростка работать с текстами и информацией, сотрудничать с педагогами и сверстниками при решении проблем	Недостаточная сформированность умения старшего подростка работать с текстами и информацией сотрудничать с педагогами и сверстниками при решении проблем	Неумение старшего подростка работать с текстами и информацией, несформированный навык сотрудничать с педагогами и сверстниками при решении проблем

том возрастных особенностей наличием ценностного отношения к познанию, потребности в нестандартном решении проблем, знаний об алгоритмах выполнения проблемно-поисковой и познавательной деятельности, умений видеть проблему, выдвигать гипотезу, находить оригинальные способы ее решения, создавать субъективно и объективно значимый интеллектуальный продукт в ходе сотрудничества с педагогами и сверстниками, обеспечивая построение индивидуальной операционной структуры осуществления интеллектуально-творческой деятельности. Готовность к интеллектуальному творчеству представляет совокупность таких взаимосвязанных компонентов, как потребностный, когнитивный, деятельностный и коммуникативный.

2. В соответствии с выделенными структурными компонентами нами были определены критерии: потребностно-мотивационный, когнитивный, деятельностно-практический, организационно-коммуникативный.

3. Анализ структурно-функциональной организации готовности старшего подростка к интеллектуальному творчеству дает возможность выявить корреляцию между установленными критериями и уровнями.

Список источников

1. Антонова М. В. Формирование Soft skills у детей как условие подготовки их к осознанному выбору будущей профессии // Гуманитарные науки и образование. 2021. Т. 12, № 4 (48). С. 7–11. DOI: 10.51609/2079-3499_2021_12_04_07.

2. Милицина О. В., Шишкина С. В., Шутова Т. А. Педагогические возможности цифровой образовательной среды в актуализации интеллектуально-творческого потенциала обучающихся // Гуманитарные науки и образование. 2024. Т. 15, № 4 (60). С. 79–83. DOI: 10.51609/2079-3499_2024_15_04_79.

3. Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества : монография. Ростов н /Д : Издательство Ростовского университета, 1983. 173 с.

4. Москвина А. В. Научно-практические основы становления интеллектуального творчества старшеклассников в системе педагогического взаимодействия : дис. … д-ра пед. наук. Оренбург, 2006. 406 с.

5. Кулешова С. А. Развитие интеллектуального творчества старшеклассника в социокультурной образовательной среде : автореф. дис. … канд. пед. наук. Оренбург, 2009. 26 с.

6. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А., Кандыбович С. Л. Психология высшей школы. Минск : Харвест, 2006. 414 с.

7. Милицин А. А. Когнитивный компонент готовности к интеллектуальному творчеству у старших подростков // Диверсификация педагогического образования в условиях развития информационного общества : материалы III Международной научно-практической конференции «Диверсификация педагогического образования в условиях развития информационного общества», Минск, 31 октября 2024 г. / Белорус. гос. ун-т ; редкол.: О. Г. Прохоренко (гл. ред.) [и др.]. Минск : БГУ, 2024. С. 293–297.

8. Вожиевская Т. И. Психологические факторы готовности студентов педагогических учебных заведений к развитию интеллектуальной сферы школьников : дис. … канд. психол. наук. Санкт-Петербург, 2007. 177 с.

9. Шульц О. Б. Развитие творческого потенциала учащихся в личностно-ориентированном образовании : автореф. дис. … канд. пед. наук. Ростов н/Д, 2005. 183 с.

10. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь. М. : Академия, 2003. 176 с.

References

1. Antonova M. V. Formation of soft skills in children as a condition for preparing them for a conscious choice of a future profession. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2021; 12(4-48):7-11. DOI: 10.51609/2079-3499_2021_12_04_07. (In Russ.)

2. Militzina O. V., Shishkina S. V., Shutova T. A. Pedagogical possibilities of the digital educational environment in actualizing the intellectual and creative potential of students *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2024; 15(4-60):79-83. DOI: 10.51609/2079-3499_2024_15_04_79 (In Russ.)

3. Bogoyavlenskaya D. B. Intellectual activity as a problem of creativity: monograph. Rostov-on-Don, Rostov University Publishing House, 1983. 173 p. (In Russ.)

4. Moskvina A. V. Scientific and practical foundations for the development of intellectual creativity of high school students in the system of pedagogical interaction: dis. ... Doc. Ped. Sci. Orenburg, 2006. 406 p. (In Russ.)

5. Kuleshova S. A. Development of intellectual creativity of high school students in a socio-cultural educational environment: abstract dis. ... Cand. Ped. Sci. Orenburg, 2009. 26 p. (In Russ.)

6. Dyachenko M. I., Kandybovich L. A., Kandybovich S. L. Psychology of higher education. Minsk, Harvest, 2006. 414 p. (In Russ.)

7. Militsyn A. A. Cognitive component of readiness for intellectual creativity in older adolescents. *Diversifikatsiya pedagogicheskogo obrazovaniya v usloviyakh razvitiya informatsionnogo obshchestva* = Diversification of Pedagogical Education in the Context of the Development of the Information Society: materials of the 3d International Scientific and Practical Conference “Diversification of Pedagogical Education in the Context of the Development of the Information Society”, Minsk, BSU, 2024: 293-297. (In Russ.)

8. Vozhievskaya T. I. Psychological factors of students’ readiness in pedagogical educational institutions for the development of the intellectual sphere of schoolchildren: dis. ... Cand. Psyc. Sci. St. Petersburg, 2007. 177 p. (In Russ.)

9. Shultz O. B. Development of students’ creative potential in personality-oriented education: abstract dis. ... Cand. Ped. Sci. Rostov-on-Don, 2005. 183 p. (In Russ.)

10. Kodzhaspirova G. M., Kodzhaspirov A. Yu. Pedagogical dictionary. Moscow, Academia, 2003. 173 p. (In Russ.)

Информация об авторе:

Милицин А. А. – аспирант кафедры педагогики.

Information about the author:

Militsin A. A. – Postgraduate student of the Department of Pedagogy.

Статья поступила в редакцию 22.09.2025; одобрена после рецензирования 09.10.2025; принята к публикации 10.10.2025.

The article was submitted 22.09.2025; approved after reviewing 09.10.2025; accepted for publication 10.10.2025.

Гуманитарные науки и образование. 2026. Т. 17, № 1 (65). С. 71–76.
The Humanities and Education. 2026; 17(1-65):71-76.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья
УДК 37.013.42:37.018.43
doi: 10.51609/2079-3499_2026_17_01_71

Формирование гражданско-патриотической идентичности будущего педагога в условиях обновления воспитательной парадигмы (на примере Мордовского государственного педагогического университета имени М. Е. Евсевьева)

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

Аннотация. Целью исследования является теоретическое обоснование и анализ модели интеграции новой философии патриотизма в систему высшего педагогического образования на примере деятельности Научно-образовательного центра гражданско-патриотического воспитания Мордовского государственного педагогического университета имени М. Е. Евсевьева. В ходе исследования использованы методы теоретического анализа, моделирования, сравнительно-сопоставительный метод, анализ продуктов педагогической деятельности и педагогическое наблюдение. В результате исследования охарактеризована экосистема Научно-образовательного центра гражданско-патриотического воспитания, выделены ключевые принципы его работы (переход от монолога к диалогу, от пассивности к активности, от абстрактного к конкретному), проанализирована эффективность его структурных модулей: лектория, студенческого патриотического пула, киноклуба, медиасектора и лаборатории проектов. Сделан вывод о том, что представленная модель способствует формированию у будущих учителей осознанной патриотической идентичности, основанной на личной ответственности, глубоком знании историко-культурного наследия и готовности к созидательной деятельности в профессиональной сфере. Предложенный опыт обладает значительным трансферным потенциалом для других российских педагогических вузов.

Ключевые слова: гражданственность, патриотизм, воспитание, парадигма, модель, педагогический вуз, студент, учитель

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

Для цитирования: Мирошкин В. В. Формирование гражданско-патриотической идентичности будущего педагога в условиях обновления воспитательной парадигмы (на примере Мордовского государственного педагогического университета имени М. Е. Евсевьева) // Гуманитарные науки и образование. 2026. Т. 17, № 1 (65). С. 71–76. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_01_71.

PEDAGOGY

Original article

Formation of the civic-patriotic identity of a future teacher in the conditions of updating the educational paradigm (on the example of Mordovian State Pedagogical University named after M. E. Evseviev)

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

Abstract. The purpose of the study is to provide a theoretical justification and analysis of the model for integrating a new philosophy of patriotism into the system of higher pedagogical education, using the activities of the Research and Educational Center for Civil and Patriotic Education at Mordovian State Pedagogical University as an example. The study uses methods of theoretical analysis, modeling, comparative analysis, analysis of pedagogical products, and pedagogical observation. As a result of the study, the ecosystem of the Research and Educational Center for Civil and Patriotic Education was characterized, the key principles of its work were identified (transition from monologue to dialogue, from passivity to activity, from the abstract to the concrete), and the effectiveness of its structural modules was analyzed: a lecture hall, a student patriotic pool, a film club, a media sector, and a project laboratory. It was concluded that the presented model contributes to the formation of

© Мирошкин В. В., 2026

a conscious patriotic identity among future teachers, based on personal responsibility, deep knowledge of historical and cultural heritage, and willingness to engage in creative activities in the professional field. The proposed experience has significant transfer potential for other Russian pedagogical universities.

Keywords: citizenship, patriotism, education, paradigm, model, pedagogical university, student, teacher

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

For citation: Miroshkin V. V. Formation of the civic-patriotic identity of a future teacher in the conditions of updating the educational paradigm (on the example of Mordovian State Pedagogical University named after M. E. Evseviev). *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2026; 17(1-65):71-76. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_01_71.

Введение

Актуальность проблемы гражданско-патриотического воспитания в современной российской системе высшего педагогического образования обусловлена комплексом факторов, среди которых центральное место занимает необходимость реализации новой философии патриотизма, отвечающей вызовам современности [1; 2]. Особую значимость в данном контексте приобретает вопрос формирования исторической памяти как фундамента национально-культурной идентичности. Учитель, являясь ключевым агентом межпоколенной трансляции знаний и ценностей, не может выполнять эту миссию, оставаясь в рамках традиционной модели воспитания, основанной на монологе и идеологизированных схемах. Необходим переход к иной модели, базирующейся на глубоком осмыслении истории, личной сопричастности к судьбе страны и ее регионов, на активной гражданской позиции. Отсутствие у будущего педагога сформированного осознанного и эмоционально пережитого отношения к историческому прошлому России, ее культурному наследию и современным проблемам ведет к формализации воспитательного процесса в школе, снижению его эффективности и, как следствие, к рискам дезориентации молодежи. Таким образом, педагогический вуз берет на себя двойную миссию: не только дать профессиональные знания, но и сформировать личность учителя-гражданина, способного стать транслятором и модератором сложного диалога о Родине, ее прошлом, настоящем и будущем. В связи с этим разработка, теоретическое обоснование и апробация инновационных моделей интеграции новой философии патриотизма в образовательную среду педагогического вуза представляется задачей, имеющей первостепенное научное и практическое значение.

Данная статья посвящена анализу модели, реализованной в практике Мордовского государственного педагогического университета имени М. Е. Евсевьева (далее – МГПУ), с фокусом на ее потенциале в формировании исторической памяти и гражданской идентичности будущих учителей.

Обзор литературы

Проблема формирования гражданско-патриотической идентичности будущих педагогов в условиях трансформации воспитательной парадигмы остается предметом активного научного дискурса.

В философско-мировоззренческом ключе проблематика патриотизма раскрывается через призму поиска новой идеологической основы для современной России. В работах таких авторов, как А. В. Поповкин, М. Е. Буланенко [1], Д. Н. Кравцов [2], патриотизм рассматривается как потенциальная государственная или уже становящаяся таковой идеология, тесно связанная с традиционными ценностями и суверенитетом. Анализируется его философская сущность как социокультурной доминанты, что отражено, например, в статье Х. С. Шагбановой [3]. Особый акцент делается на кризисе прежних образовательных моделей и необходимости формирования суверенной российской системы образования, основанной на патриотических началах, что прослеживается в работах Н. Г. Привалова, Н. И. Башмаковой [4], С. Н. Некрасова [5].

Непосредственно в контексте высшей школы анализ показывает доминирование понятия «гражданско-патриотическое воспитание» как системообразующего элемента воспитательной работы. Многочисленные публикации, среди которых работы Н. П. Котляр, И. Н. Мищенко, Е. С. Протасовой, Р. М. Уразалиевой, посвящены теоретическому осмыслению его сущности, структуры и особенностей применительно к студенческой среде [6–8]. Исследователи сходятся во мнении, что эффективное гражданско-патриотическое воспитание в вузе требует системного подхода и создания специфических организационно-педагогических условий [9, с. 58].

Значительное число работ посвящено анализу практико-ориентированных моделей и методик формирования патриотизма: подготовки будущих учителей к организации патриотического воспитания школьников, формирования у них устойчивой гражданско-патриотической позиции (С. Э. Гизоев, Н. С. Шкитина, Н. С. Касаткина) [10; 11]. В качестве эффективных педагогических инструментов в центре внимания научного сообщества оказались социальные и волонтерские проекты (Д. А. Астафьев, Н. В. Гарашкина, А. А. Дружинина, Т. В. Жукова) [12; 13], музейная педагогика (Н. Е. Горячев, В. В. Мирошкин) [14]. Актуальным трендом является цифровизация патриотического воспитания, теоретическое обоснование которой представлено в работе А. А. Ногиной [15].

Особый интерес представляет региональный и институциональный опыт, обобщенный в ряде работ. Так, монография авторского коллектива под руководством А. В. Мартыненко представляет модель гражданско-патриотического воспитания, апроби-

рованную в Мордовском государственном педагогическом университете [16]. В исследованиях В. В. Мирошкина также на примере МГПУ рассматривается формирование исторической памяти у будущих учителей истории, что является фундаментальной основой для патриотизма [17].

Таким образом, проведенный анализ последних научных публикаций позволяет заключить, что современная научная мысль рассматривает патриотическое воспитание в вузе как комплексную, многогранную проблему, находящуюся на стыке философии, педагогики, политологии и культурологии. Наблюдается эволюция от общих теоретических дискуссий о сущности патриотизма к разработке конкретных моделей, технологий и условий их реализации в образовательной среде университета, с акцентом на практические формы работы и учет специфики педагогических вузов как ключевых институтов формирования гражданственности.

Материалы и методы

Методологической основой исследования выступил комплексный подход, интегрирующий принципы современной философии патриотизма, которая понимается как переход от традиционной идеологизированной «парадной» модели к деятельной, рефлексивной и ответственной гражданской позиции. В качестве ключевого объекта анализа выбрана модель Научно-образовательного центра гражданско-патриотического воспитания МГПУ, являющаяся вариантом практической реализации новой философии патриотизма в образовательном пространстве вуза.

Основными методами исследования выступили теоретический анализ и моделирование, позволившие реконструировать философско-педагогические основания новой воспитательной парадигмы и представить структуру Центра в виде целостной экосистемы. Для сбора эмпирических данных применялся метод анализа продуктов педагогической деятельности, в рамках которого были изучены разработанные студентами и преподавателями учебные проекты, сценарии уроков памяти, тематических квестов, а также медиаконтент, созданный в рамках работы медиасектора. Важную роль сыграл сравнительно-сопоставительный метод, давший возможность выявить содержательные и структурные различия между традиционной и инновационной моделями патриотического воспитания. С целью верификации эффективности предлагаемой модели использовался метод педагогического наблюдения за реализацией таких практик, как работа студенческого лектория в партнерстве с Российским обществом «Знание», деятельность поискового отряда «Сурский рубеж» и организация дискуссионных площадок киноклуба. В единстве перечисленные методы позволили осуществить комплексный анализ возможностей педагогического вуза в формировании у будущих учителей гражданской идентичности, основанной на личной ответственности и созидательной активности.

Результаты исследования

МГПУ представляет собой яркий пример того, как педагогический университет выступает не просто образовательным учреждением, а центром формирования гражданской идентичности, основанной на глубоком, осознанном и деятельном чувстве сопричастности к истории и судьбе своего народа, региона и страны в целом [16; 17]. Особый интерес в данном контексте представляет модель Научно-образовательного центра гражданско-патриотического воспитания (далее – Центр), созданного на базе факультета истории и права педагогического университета.

Центр призван обеспечить комплексный подход к воспитанию у обучающихся ценностей гражданственности и патриотизма с опорой на историко-культурную традицию российского государства-цивилизации. Комплексность обеспечивается функционированием пяти ключевых структурных звеньев.

Лекторий выступает площадкой для продвижения в молодежной среде современных просветительских форматов в сфере гражданско-патриотического воспитания. На базе лектория сформирован постоянный пул лекторов-студентов, зарегистрированных в Российском обществе «Знание» (далее – РОЗ) и проводящих на систематической основе мероприятия гражданско-патриотической направленности для обучающихся на базе медиастудии РОЗ, а также в образовательных организациях Мордовии и соседних регионов.

Практика наставничества, закрепляющая начинающих лекторов за более опытными лекторами-преподавателями, позволяет студентам не только повысить эффективность публичных выступлений, но и в полной мере раскрыть свой личностный потенциал.

Студенческий патриотический пул – это творческая студия, которая целенаправленно занимается проектированием и реализацией образовательных проектов гражданско-патриотического характера для обучающихся школ и техникумов, студентов вуза: уроков памяти, тематических квизов и квестов и т.п. Опыт реализации факультетом истории и права уроков памяти о событиях и героях Великой Отечественной войны и Специальной военной операции на Украине продемонстрировал наличие высокого социального спроса на подобные образовательные и просветительские мероприятия.

Основу студенческого патриотического пула составляют активисты ФИП-пула «Сила знаний» и бойцы поискового отряда «Сурский рубеж» МГПУ.

Общую координацию работы структуры осуществляет педагог-наставник. В качестве первоначальной площадки для апробации студенческих разработок выступает базовая кафедра – средняя общеобразовательная школа № 36 г.о. Саранск.

Киноклуб восполняет дефицит в патриотическом воспитании подрастающего поколения, выросшего на новых информационных технологиях и изолированных от массовых и групповых форм коммуникации. Он выступает одной из эффективных форм работы по патриотическому воспитанию и тесному взаимодействию поколений в передаче и сохранении истории народа. Клуб обеспечит неформальное общение между студентами и педаго-

гами, а также личностное развитие молодых людей на основе их приобщения к российской историко-культурной традиции, отраженной в документальных и художественных лентах отечественного кинематографа. Это пространство взаимодействия поколений – обучающихся и педагогов, приглашенных гостей, которые в ходе просмотра и обсуждения кинофильмов восстанавливают историю страны, формируя уважение к защитникам Отечества и труженикам тыла, чувства гордости и патриотизма к российскому государству-цивилизации.

Актив киноклуба совместно с его куратором отбирают для просмотра историческую киноленту, и студенты разных факультетов могут принять участие в ее обсуждении в соответствии с графиком просмотра.

Медиасектор популяризирует историческое наследие и формирует историческую память в молодежной среде на основе систематической подготовки просветительских видеороликов, подкастов, репортажей, приуроченных к наиболее значимым историческим событиям российской истории. Результаты работы медиасектора тиражируются на интернет-ресурсах факультета и вуза.

Лаборатория проектов ориентирована на подготовку социально значимых проектов гражданско-патриотической направленности для детей и молодежи Республики Мордовия. Подготовленные лабораторией творческие продукты реализуются в формате конкурсов Росмолодежи, «Моя страна – моя Россия», а также в социокультурном пространстве педагогического вуза. Результаты работы лаборатории проектов совмещают просветительский, научный и воспитательный компонент, тиражируя опыт, полученный в ходе реализации проекта «Рубашки памяти».

Как мы видим, структура и функции Центра являются практическим воплощением нового переосмысления патриотизма в стенах педагогического университета.

Происходит отказ от монологичности, на место которой приходит диалог. Диалог поколений, диалог форматов, диалог между теорией и практикой. Данный принцип нашел свое воплощение уже в самой архитектуре НОЦ. Он не является единым лекционным залом, где авторитетный профессор вещает студентам непреложные истины. Это гибкая экосистема для формирования гражданской идентичности, состоящая из пяти взаимосвязанных модулей, где каждый выполняет свою уникальную функцию, но все они работают на достижение единой цели, создавая эффект синергии.

Ключевым субъектом здесь является фигура активного созидателя. Патриот сегодня – это не тот, кто только знает и помнит, а тот, кто способен транслировать, объяснять и увлекать. Именно на это направлена работа Лектория центра. Его ключевая особенность – ставка на студентов как на основных агентов просвещения. Формирование пула лекторов из числа студенческой молодежи вуза, зарегистрированной в Российском обществе «Знание», – это «изюминка» подхода. Таким образом, патриотическое воспитание из внешнего процесса превращается во внутренний. Студент, готовящий выступление для сверстников или школьников, не просто заучивает материал, но глубоко его осмысливает, пропускает через себя, находит собственные аргументы. Из объекта воспитания он превращается в его субъекта. Система наставничества, где опытные педагоги курируют начинающих лекторов, добавляет в эту модель важнейший элемент непрерывности традиции и качества. Это и есть тот самый диалог поколений в действии: не старшее поколение поучает младшее, а старшее передает младшему инструментарий для того, чтобы оно могло вести диалог с собственным поколением на понятном ему языке.

Продолжая тему соучастия, Студенческий патриотический пул переводит идеи в плоскость конкретных действий и проектов. Если лекторий – это про слово, то пул – про дело. Создание уроков памяти, тематических квизов и квестов – это уже не просвещение в чистом виде, а скорее просветительский активизм. Важно отметить, что работа пула выстроена на основе высокого социального спроса. Это крайне важный момент для работы евсевьевцев. Деятельность Центра отвечает на реальный, сформировавшийся в обществе запрос на осмысление истории, на чествование героев, на связь с предками. Функционирование поискового отряда «Сурский рубеж», являющегося частью пула, – самый наглядный пример «патриотизма дела». Его бойцы совершают не просто историческую работу, а глубоко нравственный, гражданский акт. Это максимально конкретное, осязаемое служение Отечеству.

Особого внимания в контексте современных вызовов заслуживает Киноклуб. Новый подход к формированию в педагогическом вузе гражданско-патриотических ценностей учитывает условия доминирования цифровой среды, часто разобщающей людей, заменяющей живое общение виртуальным. Киноклуб Центра – сознательная попытка создать островок коллективного, группового переживания. Просмотр и последующее обсуждение фильма – это устоявшийся процесс совместного проживания эмоций и смыслов. В данном случае он направлен на приобщение к российской историко-культурной традиции, отраженной в отечественных документальных и художественных лентах. Кино здесь выступает не как развлечение, а как мощный эмоциональный проводник в прошлое, катализатор дискуссии. Это пространство, где формируется так называемый «разделяемый опыт» – основа для любой крепкой общности, в том числе и гражданской. Вовлечение в обсуждение студентов разных факультетов разрушает узкопрофессиональные барьеры, позволяя будущему физику, филологу и спортсмену приобщиться к общему историческому и культурному коду.

В современном информационном пространстве идет жесткая борьба за смыслы и историческую память. А молодежь сегодня как раз и черпает информацию прежде всего из цифровой среды: интернет-каналы, подкасты, социальные сети. Если в ней отсутствует патриотический дискурс, то он про-

игрывает по умолчанию. Понимание этого привело к созданию в структуре Центра Медиасектора. Его задача – не просто информировать, а конкурировать. Готовить просветительский контент, который был бы не менее качественным, увлекательным и современным, чем развлекательная продукция блогеров. Систематическая подготовка видеороликов, подкастов и репортажей, приуроченных к значимым датам, – это попытка сформировать позитивную медийную повестку, создать альтернативный полюс притяжения в цифровом ландшафте. Это практическая реализация принципа «мягкой силы»: не заставлять, а привлекать; не запрещать, а предлагать качественную альтернативу.

Если все предыдущие модули можно считать тактическими инструментами, то лаборатория проектов – это стратегический хаб. Она ориентирована на упаковку наработанного опыта, идей и энергии в форматы, имеющие реальный выход: на конкурсы Росмолодежи, «Моя страна – моя Россия» и др. Это мост между локальной инициативой и общероссийским масштабом. Лаборатория показывает, что патриотическая деятельность – это не замкнутый на себя процесс, а возможность для молодежи заявить о себе, получить поддержку и реализовать свой потенциал далеко за пределами родного университета или региона. Реализованный проект «Рубашки памяти» – прекрасный пример такого синтеза просветительского, научного и воспитательного компонента. Это проект, который через личное соприкосновение с историей вызвал глубокий эмоциональный отклик и чувство личной причастности.

Результаты исследования

По результатам проведенного исследования отметим следующее:

1. Научно-образовательный центр гражданско-патриотического воспитания МГПУ представляет собой пример того, как в условиях педагогического университета может быть переосмыслен и реализован опыт ведения гражданско-патриотической работы на практике. Это модель, основанная на нескольких ключевых принципах:

– от монолога к диалогу через взаимодействие лекторов, наставников, студентов;

– от пассивности к активности (студенты как создатели контента и проектов);

– от абстрактного к конкретному (поисковая работа, проектная деятельность);

– от идеологической риторики к личностному осмыслению через кино, личные истории, творчество;

– от аудиторной замкнутости к медийной и социальной экспансии.

2. Ключевым достижением вузовской модели представляется успешная трансформация патриотического воспитания из внешнего, нередко назидательного процесса во внутреннюю потребность личности, основанную на глубоком личностном осмыслении исторического прошлого, осознанной сопричастности к судьбе региона и страны, а также готовности к созидательной деятельности.

3. Выбранный в МГПУ подход трансформирует профессиональную самоидентификацию студента, готовя его к роли не просто учителя-предметника, а модератора сложного диалога о ценностях гражданственности и патриотизма с новым поколением, преподносящего прошлое своей сраны не только как урок, но и как источник силы для строительства ее будущего.

4. Особого внимания заслуживает потенциал модели Центра в формировании исторической памяти, которая через поисковую работу, создание уроков памяти, обсуждение исторических кинолент и производство собственного медиаконтента приобретает для будущего учителя личностно-пережитый характер. Это создает прочный эмоционально-интеллектуальный фундамент для будущей профессиональной деятельности.

5. Представленная в МГПУ модель обладает значительным трансферным потенциалом для системы высшего педагогического образования.

Список источников

1. Поповкин А. В., Буланенко М. Е. Может ли патриотизм стать новой идеологией России? // Россия и АТР. 2023. № 4 (122). С. 10–21.
2. Кравцов Д. Н. Патриотизм, духовность, традиционные ценности – идеологическая основа защиты государственного суверенитета России // Антропос: Логос и Теос. 2024. № 10. С. 48–55.
3. Шагбанова Х. С. Патриотизм как социокультурная доминанта // Общество и государство. 2023. № 1 (41). С. 56–60.
4. Привалов Н. Г., Башмакова Н. И. Новое образование для новой России // Прикладная психология и педагогика. 2024. Т. 9, № 2. С. 1–15.
5. Некрасов С. Н. Задачи научной философии воспитания в суверенной системе образования России // Наука, инновации, образование: актуальные вопросы и современные аспекты. Пенза : Наука и Просвещение, 2023. С. 165–177.
6. Мищенко И. Н., Котляр Н. П. Гражданско-патриотическое воспитание как системообразующий элемент воспитательной работы в вузе // Инновации в образовании. 2024. № 1. С. 111–122.
7. Протасова Е. С. Осуществление гражданско-патриотического воспитания студентов вуза // Наука и Образование. 2020. Т. 3, № 2. С. 400.
8. Уразалиева Р. М. Гражданско-патриотическое воспитание современной студенческой молодежи в вузе // Педагогическое образование и наука. 2020. № 4. С. 47–49.
9. Иванова Д. В. Организационно-педагогические условия управления деятельностью вуза по гражданско-патриотическому воспитанию обучающихся // Современные проблемы науки и образования. 2022. № 6–1. С. 58.
10. Гизоев С. Э. Модель формирования у будущих учителей устойчивой гражданско-патриотической позиции // Вопросы педагогики. 2020. № 8-2. С. 29–35.
11. Шкитина Н. С., Касаткина Н. С. Модель подготовки студентов педагогических вузов к организации гражданско-патриотического воспитания школьников // Вестник Нижневартовского государственного университета. 2020. № 3. С. 115–123.
12. Жукова Т. В., Астафьев Д. А. Добровольче-

ское (волонтерское) направление гражданско-патриотического воспитания в современном вузе // Вестник педагогических наук. 2022. № 4. С. 71–77.

13. Гарашкина Н. В., Дружинина А. А. Включение студентов вуза в социальные проекты по гражданско-патриотическому воспитанию детей и молодежи // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2021. Т. 26. № 193. С. 134–140.

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

15. Ногина А. А. Теоретическое обоснование и реализация системы цифрового гражданско-патриотического воспитания на базе технопарка вуза. Челябинск : Библиотека А. Миллера, 2024. 176 с.

16. Модель гражданско-патриотического воспитания в вузе: опыт Мордовского государственного педагогического университета / А. В. Мартыненко, Т. Д. Надькин, Е. З. Грачева [и др.]. Саранск : РИЦ МГПУ, 2023. 109 с.

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

References

1. Popovkin A. V., Bulanenko M. E. Can patriotism become Russia's new ideology? *Rossiya i ATR* = Russia and the Asia-Pacific Region. 2023; 4(122):10-21. (In Russ.)

2. Kravtsov D. N. Patriotism, spirituality, and traditional values as the ideological basis for protecting Russia's state sovereignty. *Antropos: Logos i Teos* = Anthropos: Logos and Theos. 2024; 10:48-55. (In Russ.)

3. Shagbanova Kh. S. Patriotism as a sociocultural dominant. *Obshhestvo i gosudarstvo* = Society and State. 2023; 1(41):56-60. (In Russ.)

4. Privalov N. G., Bashmakova N. I. New education for new Russia. *Prikladnaya psikhologiya i pedagogika* = Applied Psychology and Pedagogy. 2024; 9(2):1-15. (In Russ.)

5. Nekrasov S. N. Tasks of the scientific philosophy of education in the sovereign education system of Russia. *Nauka, innovatsii, obrazovanie: aktual'nye voprosy i sovremennye aspekty* = Science, Innovation and Education: Current Issues and Modern Aspects. Penza, Science and Education, 2023. Pp. 165-177. (In Russ.)

6. Mishchenko I. N., Kotlyar N. P. Civil and patriotic education as a system-forming element of educational work at a university. *Innovatsii v obrazovanii* = Innovations in Education. 2024; 1:111-122. (In Russ.)

7. Protasova E. S. Implementation of civil and patriotic education of university students. *Nauka i Obrazovanie* = Science and Education. 2020; 3(2):400. (In Russ.)

8. Urazalieva R. M. Civil and patriotic education of modern student youth at a university. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka* = Pedagogical Education and Science. 2020; 4:47-49. (In Russ.)

9. Ivanova D. V. Organizational and pedagogical conditions for managing the university activities in the field of civic and patriotic education of students. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* = Modern Problems of Science and Education. 2022; 6-1:58. (In Russ.)

10. Gizoev S. E. Model of forming a sustainable civic and patriotic position in future teachers. *Voprosy pedagogiki* = Issues of Pedagogy. 2020; 8-2:29-35. (In Russ.)

11. Shkitina N. S., Kasatkina N. S. Model of training students of pedagogical universities to organize civil and patriotic education of schoolchildren. *Vestnik Nizhnevartovskogo gosudarstvennogo universiteta* = Bulletin of Nizhnevartovsk State University. 2020; 3:115-123. (In Russ.)

12. Zhukova T. V., Astafyev D. A. Voluntary (volunteer) direction of civic-patriotic education in a modern university. *Vestnik pedagogicheskikh nauk* = Bulletin of Pedagogical Sciences. 2022; 4:71-77. (In Russ.)

13. Garashkina N. V., Druzhinina A. A. Involvement of university students in social projects on civic and patriotic education of children and youth. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* = Bulletin of Tambov University. Series: Humanities. 2021; 26(193):134–140. (In Russ.)

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

15. Nogina A. A. Theoretical substantiation and implementation of a digital civic and patriotic education system based on a university technology park. Chelyabinsk, A. Miller's Library, 2024. 176 p. (In Russ.)

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

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

Информация об авторе:

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

Information about the author:

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

Статья поступила в редакцию 18.10.2025; одобрена после рецензирования 01.11.2025; принята к публикации 10.11.2025.

The article was submitted 18.10.2025; approved after reviewing 01.11.2025; accepted for publication 10.11.2025.

Гуманитарные науки и образование. 2026. Т. 17, № 1 (65). С. 77–86.
The Humanities and Education. 2026; 17(1-65):77-86.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья
УДК: 37.017.4
doi: 10.51609/2079-3499_2026_17_01_77

Понятие «гражданская позиция личности» в современном научном дискурсе

Исита Вахидовна Мусханова[1*], Татьяна Николаевна Полякова[2]
[1]Чеченский государственный педагогический университет, Грозный, Россия,
vinter_65@mail.ru, https://orcid.org/0000-0001-8629-5599
[2]Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена, Санкт-Петербург,
Россия, mystic2001@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0002-1395-3615

Аннотация. В статье представлен теоретико-методологический анализ понятия «гражданская позиция личности» в контексте современных социально-политических и образовательных трансформаций. Отмечена актуальность исследования, обусловленная стратегическими установками государственной политики Российской Федерации, ориентированной на сохранение традиционных духовно-нравственных ценностей, формирование гражданской идентичности и воспитание личности, способной к ответственному участию в жизни общества. Раскрыта сущность гражданской позиции личности как интегративного социально-психологического образования, включающего ценностные ориентации, гражданскую идентичность, мировоззренческие установки и готовность к общественно значимым действиям. Определены структурные компоненты гражданской позиции личности: ценностный, когнитивный (нормативно-правовой), эмоционально-мотивационный и деятельностный. Установлено, что формирование гражданской позиции личности происходит во взаимодействии социокультурных, образовательных и личностных факторов, а система образования обладает значительным ресурсом для развития патриотизма, гражданской ответственности, активности. Отмечено, что результаты исследования уточняют категориальный аппарат и могут служить основой для дальнейших эмпирических исследований и разработки программ гражданского воспитания личности.

Ключевые слова: гражданственность, личность, позиция, воспитание, развитие, образование, общество, культура, идентичность, духовность, ценности

Благодарности: работа выполнена в рамках государственного задания №125070808112-3 Министерства просвещения Российской Федерации по теме «Развивающее пространство педагогического театра как средство формирования гражданской позиции у обучающихся в системе «вуз–школа».

Для цитирования: Мусханова И. В., Полякова Т. Н. Понятие «гражданская позиция личности» в современном научном дискурсе // Гуманитарные науки и образование. 2026. Т. 17, № 1 (65). С. 77–86. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_01_77.

PEDAGOGY

Original article

The concept of “civic position of an individual” in modern scientific discourse

Isita V. Muskhanova[1]*, Tatyana N. Polyakova[2]
[1]Chechen State Pedagogical University, Grozny, Russia, vinter_65@mail.ru,
https://orcid.org/0000-0001-8629-5599
[2]Herzen State Pedagogical University of Russia, Moscow, Russia, mystic2001@yandex.ru,
https://orcid.org/0000-0002-1395-3615

Abstract. The article presents a theoretical and methodological analysis of the concept of “civic position of an individual” in the context of modern socio-political and educational transformations. The relevance of the study is noted, due to the strategic guidelines of the state policy of the Russian Federation, focused on the preservation of traditional spiritual and moral values, the formation of civic identity and the education of an individual capable of responsible participation in the life of society. The essence of the individual’s civic position is revealed as an integrative socio-psychological formation, including value orientations, civic identity, ideological attitudes and readiness for socially significant actions. Structural components of the individual’s civic position are determined: value, cognitive (normative and legal), emotional-motivational and activity-based. It is established that

© Мусханова И. В., Полякова Т. Н., 2026

the formation of an individual's civic position occurs within the interaction of socio-cultural, educational and personal factors, and the education system offers significant resources for the development of patriotism, civic responsibility and activity. It is noted that the study results clarify the categorical apparatus and can serve as a basis for further empirical research and the development of civic education programs.

Keywords: civic consciousness, personality, position, upbringing, development, education, society, culture, identity, spirituality, values

Acknowledgements: the research work was carried out within the framework of the state assignment No 125070808112-3 of the Ministry of Education of the Russian Federation on the topic "Developing space of pedagogical theater as a means of forming a civic position in students in the "University-School" system".

For citation: Muskhanova I. V., Polyakova T. N. The concept of "civic position of an individual" in modern scientific discourse. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2026; 17(1-65):77-86. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_01_77.

Введение

Актуальность исследуемой проблемы. Воспитание личности с активной гражданской позицией является задачей современного образования, цели которого связаны с потребностями общества. В современном обществе личность сталкивается с плюрализмом мнений в ситуации «мировоззренческих трансформаций» [1], что предполагает не только толерантное отношение к инакомыслию, но и наличие у человека способности осознанно делать выбор, отстаивать позицию и нести ответственность. Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей»[1]выдвигает ценностные альтернативы западному глобализму.

Концепция внешней политики Российской Федерации определяет стратегическое «особое положение России как самобытного государства-цивилизации, обширной евразийской и евро-тихоокеанской державы, сплотившей русский народ и другие народы, составляющие культурно-цивилизационную общность Русского мира[2]. Процесс формирования позитивной гражданской позиции является одним из важнейших векторов государственной национальной политики Российской Федерации, поскольку гражданская идентичность выступает мощным фактором консолидации и инновационного развития общества.

Национальная доктрина образования Российской Федерации определяет приоритетные цели и задачи – обеспечить: «историческую преемственность поколений, сохранение, распространение и развитие национальной культуры, воспитание бережного отношения к историческому и культурному наследию народов России; воспитание патриотов России, граждан правового, демократического государства, способных к социализации в условиях гражданского общества, уважающих права и свободы личности, обладающих высокой нравственностью и проявляющих национальную и религиозную терпимость, уважительное отношение к языкам, традициям и культуре других народов»[3].

Миссию новой стратегии образования до 2036 г. Министерство просвещения РФ характеризует как «воспитание и обучение патриотов, профессионалов, сохраняющих традиции и формирующих будущее»[4].

Проблема воспитания гражданской позиции личности связана с необходимостью выявления методологического основания исследуемого феномена, раскрытия подходов исследователей к определению самого понятия, выделения и характеристики структурных компонентов.

Цель исследования – раскрыть сущность и структурные компоненты понятия «гражданская позиция личности» с психолого-педагогических позиций на базе теоретического обзора научной литературы.

Обзор литературы

Понятие *личность* в словарных статьях имеет как краткую характеристику: «Личность – феномен общественного развития, конкретный человек, обладающий сознанием и самосознанием»[5], так и достаточно расширенную: «1) Человеческий индивид как субъект отношений и сознательной деятельности (лицо, в широком смысле слова). 2) Устойчивая система социально значимых черт, характеризующих индивида как члена того или иного общества или общности, продукт общественного развития и включающих индивида в систему социальных отношений посредством активной предметной деятельности и общения…»[6].

По утверждению А. Н. Леонтьева, человек рождается индивидуумом, а в ходе развития становится личностью. Таким образом, личность возникает как новообразование в ходе общественно-исторического развития индивидуума в отдельного

---

[1] Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502 (дата обращения: 01.06.2025 г.).

[2] Концепция внешней политики Российской Федерации (утверждена Указом Президента Российской Федерации от 31 марта 2023 г. № 229). URL: https://www.mid.ru/ru/detail-material-page/1860586/ (дата обращения: 09.07.2025).

[3] Национальная доктрина образования в Российской Федерации. Правительство РФ. Постановление от 4 октября 2000 г. № 751 г. Москва. URL: https://elementy.ru/Library9/Doctrina.htm?ysclid=mclpsmavkm226641347 (дата обращения: 09.08.2025).

[4] Стратегия государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года (в редакции Указа Президента Российской Федерации от 06.12.2018 г. № 703) // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: http://static.government.ru/media/files/f5Z8H9tgUK5Y9qtJ0tEFnyHlBitwN4gB.pdf (дата обращения: 07.09.2025).

[5] Воронин А. С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике / ГОУ ВПО УГТУ − УПИ. Екатеринбург, 2006. С. 48.

[6] Профессионально-педагогические понятия : словарь / Г. М. Романцев, В. А. Федоров, И. В. Осипова, О. В. Тарасюк : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005. С. 253–255.

человека. В концепции А. Н. Леонтьева она предстает как структура жизненных смыслов, которые реализуются в человеческих поступках [10].

«Словарь практического психолога», составленный С. Ю. Головиным, дает следующее определение слову позиция: «1) устойчивая система отношений человека к определенным сторонам действительности, проявляемая в соответствующем поведении и поступках. Позиция – развивающееся образование; ее зрелость характеризуется непротиворечивостью и относительной стабильностью; 2) Интегральная, самая обобщенная характеристика положения индивида в статусно-ролевой внутригрупповой структуре»[7].

Понятие «позиция личности» определяется в педагогическом словаре как «устойчивая система отношений человека к различным проявлениям окружающей действительности, людям и самому себе»[8]. А. А. Керемиди, описывая субъектную позицию как акмеологический феномен с опорой на фундаментальные исследования, в которых позиция рассматривается ведущей характеристикой личности и определяет ее проявления и поведение (И. С. Кон), системное стержневое образование личности, заключающее в себе движущие силы психического развития (Л. И. Божович, В. Н. Мясищев), отношения человека к объективной действительности (Б. Г. Ананьев, Б. Ф. Ломов, Т. Н. Мальковская)» [11, с. 106].

Таким образом, позиция личности – относительно устойчивая характеристика человека, которая определяет ее жизненные приоритеты, ценностные установки и проявляется в поведении и поступках.

Определение понятия «жизненная позиция личности» сходно с предыдущим и опирается на психологические качества: это «наиболее выраженные основные компоненты ее направленности, определяющие убеждения, принципы, ценностные ориентации, установки, ставшие мотивами деятельности личности»[9]; «внутренняя установка, обусловленная мировоззренческими, моральными и психологическими качествами личности и отражающая ее субъективное отношение к обществу»[10].

В. Н. Маркин выделяет в этом понятии психолого-акмеологическую природу как форму бытия человека. Жизненная позиция личности – «не просто характеристика ее внутреннего мира через направленность или совокупность функциональных проявлений – ролей. Это целостное предметно-практическое (духовно-практическое и материально-практическое) выражение человека, имеющее свои количественные и качественные параметры» [12, с. 50]. Базис, на котором выстраивается жизненная позиция, – совокупная деятельность общества, отношения, составляющие его сущность. Как детерминирующее звено жизненная позиция человека определяет «акмический вектор жизнедеятельности» человека, то есть проявляется в его достижениях и успехах.

Подводя итоги, можно сказать, что позиция личности складывается в течение жизни на основе опыта и выражается в ценностных ориентациях, убеждениях, мировоззрении, мотивах деятельности. Педагогически важные выводы из анализа определений заключаются в широком потенциале возможностей образования влиять на становление личностной позиции обучающегося.

Гражданственность характеризуется как «сознательное и активное выполнение гражданских обязанностей и долга перед государством, обществом, народом; разумное использование своих гражданских прав, точное соблюдение и уважение законов страны»[11].

С понятием «гражданственность» тесно связано понятие гражданской идентичности, которая трактуется как: «1) осознание принадлежности к сообществу граждан того или иного государства, имеющее для индивида значимый смысл; 2) феномен надындивидуального сознания, признак (качество) гражданской общности, характеризующий ее как коллективного субъекта» [13, с. 140]. При том что национальная идентичность и гражданская идентичность тесно взаимосвязаны, они совпадают только в том случае, если национальная идентичность рассматривается в рамках подхода к нации как к государственно-политической общности; в подходе к нации как к этапу развития этнической общности понятия «гражданская идентичность» и «национальная идентичность» составляют не тождественность, но близость в выражении чувства принадлежности к государству и к этнической общности. В данном контексте гражданская идентичность – фактор единства индивидуумов как коллективного субъекта, залог стабильности и процветания государства.

Понятие «гражданская идентичность» изучают как социально-философскую категорию для поиска оснований и особенностей взаимодействия общества и человека в пространстве образования как механизм психолого-педагогического мониторинга состояния гражданского самосознания индивида [14]; выявляют сложности ее формирования у современных граждан России и отсутствие универсальных решений, актуализируют проблему в связи с вхождением новых территорий в состав России [15]; используют системный и структурно-функ-

---

[7] Головин С. Ю. Словарь практического психолога. URL: https://vshp.pro/wp-content/uploads/2020/03/Golovin-S.-YU.-Slovar-prakticheskogo-psihologa.pdf?ysclid=mcpylkihir249853228 (дата обращения: 09.07.2025).

[8] Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь : для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. М. : Академия, 2000. С. 74. URL: https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Firina-bateneva.ucoz.ru%2Fbooks%2Fkodzhaspirovy-pedagogicheskij_slovar.doc&wdOrigin=BROWSELINK (дата обращения: 09.07.2025).

[9] Воронин А.С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике / ГОУ ВПО УГТУ−УПИ. Екатеринбург, 2006. С. 30.

[10] Педагогическая антропология : словарь / науч. ред. С. Н. Тихомиров. М. : Каф. педагогики МУ МВД России, 2006. 77 с. URL: https://didacts.ru/slovari/slovar-po-pedagogicheskoi-antropologii.html (дата обращения: 09.07.2025).

[11] Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь : для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. М. : Академия, 2000. С. 20. URL: https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Firina-bateneva.ucoz.ru%2Fbooks%2Fkodzhaspirovy-pedagogicheskij_slovar.doc&wdOrigin=BROWSELINK (дата обращения: 09.07.2025).

циональный подходы для изучения проблемы формирования национальной идентичности с учетом ценностных трансформаций у молодежи. В. А. Федотова описывает социокультурные доминанты становления гражданской идентичности россиян под влиянием ряда факторов этнокультурной системы в ходе социализации личности – в качестве индикаторов культурного фактора выступают ценности [16], М. А. Вагапов определяет содержание общенациональной (гражданской) российской идентичности, механизмы ее формирования и указывает на необходимость формирования общенациональной (гражданской) идентичности для достижения межнационального согласия [17].

И. Н. Шухат, А. Н. Кохичко уточняют содержание понятия «российская гражданская идентичность», чтобы выработать подходы к формированию и развитию данного понятия в условиях реализации ФГОС ООО, определить условия формирования гражданской идентичности школьников, выделить наиболее значимые факторы (инструменты) ее формирования и развития, определить риски и проблемы (внутрисистемные и имеющие общенациональный характер), связанные с процессом формирования российской гражданской идентичности [9, с. 442].

Гражданское единство как фактор упрочения государственной безопасности и ее своеобразный индикатор служит реализации конституционных прав и свобод гражданина, достижению гражданского мира и согласия в стране, обеспечению суверенитета, независимости и государственной целостности (Ю. Г. Волков [18], Т. А. Гайченя [19], Л. Н. Гончаренко, Э. Б. Авакова, А. А. Кузнецов [20], Е. Н. Малик [21], И. В. Радиков [22], М. А. Юрченко [23]). Сохранение единства и сплоченности российского общества, цивилизационной самобытности страны, многовековых культурных традиций, исторической памяти, духовных скрепов российской государственности – это гарант поддержания суверенитета и конституционного строя России [24].

Обобщая, можно сделать вывод о том, что понятие «гражданская идентичность» подразумевает уважение к законам государства, участие в общественной жизни, защиту прав и свобод каждого члена общества; включает понимание и уважение культурного многообразия, толерантность к различиям и умение общаться и взаимодействовать с людьми разных культур и вероисповеданий; способствует развитию гражданской ответственности, взаимопомощи и солидарности; играет важную роль в формировании гражданского общества, обеспечивая социальную связь, взаимопонимание и сотрудничество между его членами; способствует укреплению демократии, уважению прав и свобод каждого человека и развитию гражданской культуры в обществе [19].

Понятие «гражданская позиция личности» и как синонимичное с ним «гражданская идентичность» с позиций структурных компонентов и их содержания рассматривают А. Е. Воробьева и Ю. С. Тюнников [25], Т. А. Гайченя [19], О. П. Глущенко [26], С. О. Домбек и Н. В. Лебедева [27], И. В. Кожанов [28], Д. А. Крымова [29], Е. В. Николаева [24], В. В. Орлова [30], Е. Ю. Плотникова [31], А. А. Соколова [32], Е. А. Токарева с соавт. [33] и др.

А. А. Соколова выделяет следующие компоненты: интеллектуальный (знание своих прав и обязанностей, знание Конституции РФ, нормативных актов; знание истории России; знание важнейших связей и отношений, политических и правовых средств регулирования жизни людей; знание и понимание политических и общественных процессов, происходящих на современном этапе развития общества); деятельностный компонент (умение личности реализовывать свои права и свободы, не нарушая прав и свобод других; законопослушание; способность к диалогу с властными структурами, межличностному диалогу; участие в различных видах общественной деятельности на разных уровнях); эмоционально-чувственный компонент (восприятие особенностей культуры своего Отечества, восприятие тождественности со своим Отечеством, восприятия общности со своим государством). При этом базовым она считает интеллектуальный компонент, «наличие или отсутствие которого позволяет говорить о наличии или отсутствии гражданской позиции» [32, с. 111].

В структуре понимания будущими педагогами гражданской позиции С. О. Домбек и Н. В. Лебедева выделяют следующие компоненты: познавательный, который включает формирование базовых ценностей личности и формируется как стихийно в результате социализации индивида, так и целенаправленно в результате воспитания; мотивационно-ориентировочный (система усвоенных индивидом нравственных норм на основе установок и требований общества и государства и эмоционально окрашенное отношение человека к себе, людям, обществу, отдельным событиям и явлениям жизни); поведенческий, который связан с реальным поведением человека (умение личности следовать правилам, выполнять обязанности и требования общества, регулировать собственное поведение в соответствии с требованиями социально-нравственных норм) [27].

В основу деления структуры на компоненты, по мнению Е. Ю. Плотниковой, следует положить критерии уровня сформированности развития гражданской позиции: 1) когнитивный (знания об основных законах общественно правовой стороны жизни и умения анализировать социальные ситуации и проблемы, грамотно выражать свою точку зрения); 2) мотивационно-ценностный (гуманистическая направленность отношений личности); 3) деятельностный (умение использовать свои социально-гражданские права и нести обязанности) [31]. Е. В. Николаева, изучая понятие «гражданская позиция» в педагогической литературе, приходят к выводу, что это интегративное качество личности, «включающее в себя целый комплекс составных элементов, которые связаны как с наличием определенных внутриличностных образований (ценности, установки, сформированность нравственных качеств и т. п.), так и с их определенным внешним выражением» [24].

В. В. Орлова уточняет традиционные компоненты в структуре гражданской позиции личности и выделяет поведенческий (или деятельностный) компонент, который является значимым с точки зрения исторического контекста преобразований в обществе; освоение общественных ценностей происходит в процессе собственной деятельности человека, в сфере самореализации, где они и проходят «проверку» на правильность и подкрепляются позитивными стимулами [30]. Е. И. Сморгова упорядочивает структуру компонентов в практических целях и выделяет несколько блоков: один включает устойчивые социокультурные нормы и традиции, позволяющие адаптироваться в обществе «здесь и сейчас» (функция адаптации); второй обеспечивает самостоятельность гражданина по отношению к переоценке и переосмыслению гражданской деятельности, к ценностям и нормам, включенным в гражданскую позицию (креативная функция); третий ориентирован на восполнение пробелов в социально-правовом знании и знании деятельности гражданина (корректирующая функция); четвертый формируется на вызовы времени и государства, помогая культивировать идеальные личностные свойства гражданина и его поведенческие характеристики, обращенные в будущее (прогностическая функция) [34].

Таким образом, гражданская идентичность выражается в гражданской позиции и формируется в системе компонентов жизненной позиции под влиянием социокультурных и субъективных факторов, являясь выражением внутренней и внешней позиций личности; в содержании гражданской позиции тесно переплетаются нормативное и творческое начала.

Большинство исследователей рассматривают в единстве гражданскую идентичность и гражданскую позицию как социально-психологическое явление, представляющее собой сложное системно-структурное образование, и выделяют следующие компоненты: когнитивный (познавательный); эмоционально-оценочный (коннотативный); ценностно-ориентировочный (аксиологический); поведенческий (деятельностный).

В состав когнитивного (познавательного) компонента авторы включают наличие интереса к истории страны, процессу ее становления и развития, знаний о государственных и национальных символах, политической и государственной власти, ее функциям, правовой основе организации общества, лидерах политических партий и их целях. Эмоционально-оценочный (коннотативный) компонент составляют чувства и эмоции, которые испытывает индивид по отношению к различным государственным процессам, возможность рефлексировать и выражать свою точку зрения относительно политических процессов в стране, а также наличие собственного отношения к общественно-политическим событиям, доверие к государственным институтам, личное отношение к гражданской позиции.

Ценностно-ориентированный (аксиологический) компонент включает в себя ценностные образования индивида, которые выражаются в уважении прав и свобод других людей и граждан, терпимости по отношению к другим людям, а также в принятии и уважении правовых основ государства и общества. Поведенческий компонент включает в себя осознание индивидом своей ответственности и способности принимать самостоятельные решения, способность противостоять противоправным поступкам, а также чувство ответственности за принимаемые им решения и их последствия; компонент включает уровень социальной активности человека, участие в общественной жизни государства, в политической жизни страны.

Сформированность этих компонентов определяет, как люди видят себя в контексте страны, гражданами которой они являются, и какие права и обязанности они признают за собой как граждане этой страны. Таким образом, мы можем сказать, что гражданская позиция выражается в совокупности убеждений, ценностей и принципов, объединяющих людей в рамках определенного государства, чувстве принадлежности к нему и стремлении к участию в его жизни и развитии. Различают следующие виды гражданской позиции: пассивная, ситуативная и активная [32, с. 111].

Ценности в системе гражданской позиции личности играют важнейшую интегрирующую роль, так как определяют место человека в мире, понимание и воссоздание идеалов, духовных смыслов [35]; являются фундаментом цивилизационного подхода, который лежит в основе новой идеологии российского общества [4]. Е. К. Беликова отстаивает позицию о системном характере ценностей: «Система ценностей является устойчивым продуктом осознанного мышления, развитого сознания, целенаправленного выбора» [36, с. 16]; указывает на двойственную природу понятия в форме сущностного единства объективного и субъективного.

Проблемы педагогической диагностики формирования гражданственности у школьников и студентов рассматривают Т. А. Каратаева [37], И. В. Кожанов [28], А. М. Юрченко [23]. Так, М. А. Юрченко изучает формирование компонентов гражданской позиции в соотнесении с теорией поколений, необходимостью изучения поколений Альфа и Z. Он приходит к выводу о главенствующей роли культурологического подхода в формировании гражданственности и видит угрозу со стороны массовой культуры при отсутствии цензурирования, особенно в интернете, указывает на необходимость развивать навыки критического анализа дискурса у молодежи [23]. И. В. Кожанов разрабатывает методики диагностики сформированности гражданской идентичности у студентов, направленные на выявление уровня сформированности отдельных компонентов: когнитивного (познавательного), эмоционально-оценочного (коннотативного), ценностно-ориентировочного (аксиологического), деятельностного (поведенческого), в том числе по этническому, общероссийскому и общекультурному направлениям [28].

Анализ результатов всероссийского опроса школьников 5–11-го классов (всего в нем приняли участие 60052 школьника) о влиянии историче-

ского образования на формирование гражданской идентичности показывает: достигнуты успехи в вовлеченности школьников (просмотр исторических фильмов и сериалов; посещение школьных и региональных музеев; история семьи и краеведение и др.), но отмечены и проблемные области: чтение дополнительной литературы; знакомство с историческим образовательным контентом в Сети; общение на исторические темы в кругу семьи или друзей; знакомство с экспозициями музеев и выставок; формирование чувства гордости за историческое прошлое России [38].

Направления непрерывного процесса формирования гражданской позиции школьников (от начального уровня до среднего общего образования): духовно-нравственное, ценностно-смысловое, ценностно-гуманистическое, историческое, правовое, гражданское, патриотическое, профориентационное, экологическое. В начальной школе закладываются основы компонентов гражданской идентичности, опыт гражданского поведения в различных видах деятельности; в основной школе уделяется внимание развитию критической рефлексии, потребности самоопределения, гражданской активности.

Основные факторы формирования гражданской позиции личности представлены в работах Т. А. Гайчени [19], И. Н. Шухата и А. Н. Кохичко [9]: общее историческое прошлое, в основе которого лежит единая судьба, отображающаяся в коллективной памяти людей и передающаяся из поколения в поколение в научных исследованиях прошлого, мифах, легендах и символах; самоназвание гражданской общности «мы – граждане»; общая речь – язык государства, образования и общения людей, проживающих в стране; общая культура (социальная, политическая, экономическая), основанная на опыте совместной жизни; переживание совместных эмоциональных состояний, касающихся происходящих в стране ситуаций; общегосударственные праздники.

Материалы и методы

Методологическими основаниями изучения феномена «гражданская позиция личности» служат гуманистический и личностно-деятельностный подходы. Процесс формирования и развития гражданской позиции личности возможен при соблюдении принципов непрерывности, системности, природосообразности, культуросообразности, диалогичности. Авторы ряда работ (В. Э. Багдасарян и Ю. Ю. Иерусалимский [2], Т. В. Беспалова и В. Н. Расторгуев [3], Н. А. Бутенко [4], А. И. Гадельшина [5], Ю. Д. Гранин [6], А. П. Коротышев и А. С. Сорокин [7], Э. И. Шайсултанова [8], И. Н. Шухат и А. Н. Кохичко [9]) выделяют также цивилизационный подход. Исследователи рассматривают цивилизационные основы российской государственности как факторы влияния на политическую и правовую структуру страны, исторические, культурные и духовные аспекты, способствовавшие формированию уникального пути развития России, реализующий, по словам Ю. Д. Гранина, «идеологически выраженный прорыв в Будущее – футуризм, способный мобилизовать население на реализацию утопии: построение нового государства и нового общества – общества свободы, ответственности, солидарности, справедливости и реального гуманизма» [6, с. 82]. Цивилизационный подход в качестве методологии позволяет формировать новую идеологию современного российского общества на основе традиционных ценностей и с учетом сегодняшних социальных реалий [4, с. 253]. В работах ученого выделены конституирующие духовные ценности, составляющие фундамент российской цивилизации, на основе которых предполагается сформировать новую идеологию.

Результаты исследования

Проведенный теоретико-методологический анализ позволил уточнить содержание и структуру понятия «гражданская позиция личности», а также соотнести его с категориями «личность», «жизненная позиция», «гражданская идентичность», «гражданственность». Обобщение философских, психологических и педагогических подходов показало, что гражданская позиция личности может быть рассмотрена как интегративное социально-психологическое образование, формирующееся на основе жизненной позиции человека и включающее систему ценностных ориентаций, убеждений, установок и моделей поведения, выражающих его отношение к другим людям, обществу, государству, праву и культуре. Гражданская позиция ориентирована на сферу гражданско-правовых, социально-политических и культурных отношений и предполагает готовность личности к ответственному участию в общественной жизни, что отличает ее от более широкого понятия «жизненная позиция». Нами также установлено, что категории «гражданская идентичность» и «гражданская позиция личности» находятся в отношениях взаимодополняемости. Гражданская идентичность отражает осознанную принадлежность к сообществу граждан определенного государства, принятие его ценностей, норм и символов, тогда как гражданская позиция выступает внешним и внутренним проявлением этой идентичности на уровне убеждений, практического поведения и оценок. Тем самым гражданская позиция может быть интерпретирована как поведенческо-деятельностное выражение гражданской идентичности в системе жизненной позиции личности.

На основе анализа работ современных исследователей систематизированы структурные компоненты гражданской позиции личности и предложена их укрупненная модель, включающая: ценностный компонент, отражающий систему базовых ценностей, идеалов и смысложизненных ориентиров личности, связанных с представлениями о долге, ответственности, справедливости, служении Отечеству, уважении прав и свобод человека, признании культурного многообразия; эмоционально-мотивационный компонент, проявляющийся в эмоционально окрашенном отношении к своей стране, ее истории и культуре, в чувстве сопричастности к судьбе Отечества, в переживании значимости гражданской активности, а также в мотивах участия в

общественно полезной деятельности; когнитивный компонент, включающий знания об истории страны, ее государственно-политическом устройстве, о правах и обязанностях гражданина, правовых механизмах регулирования общественных отношений, понимание сущности ключевых социальных и политических процессов; деятельностный компонент, выражающийся в реальных формах гражданского участия (социальная и волонтерская активность, соблюдение законов, готовность отстаивать права, участие в общественных инициативах, конструктивное взаимодействие с институтами гражданского общества и власти).

В ходе исследования выявлены ключевые факторы формирования гражданской позиции личности. Показано, что данный процесс носит многоуровневый характер и осуществляется во взаимодействии: социокультурных детерминант (историческая память, традиционные духовно-нравственные ценности, культурные и цивилизационные основания российской государственности, общегражданские символы и практики гражданского единства); институциональных условий (государственная политика в сфере образования и молодежной политики, нормативно-правовые документы, национальные проекты и программы воспитания и гражданского образования); образовательной среды (содержание учебных дисциплин, воспитательные программы, деятельность педагогических коллективов, студенческих сообществ и общественных объединений, возможности культурно-образовательного пространства); субъективно-личностных характеристик (сформированность ценностно-смысловой сферы, уровень рефлексии, опыт участия в общественно значимой деятельности, готовность к самоопределению и саморазвитию). На основе анализа подходов к диагностике гражданской идентичности и гражданственности обозначены ориентиры для разработки инструментов оценки уровня сформированности гражданской позиции личности. Обоснована целесообразность опоры на выделенные структурные компоненты (ценностный, когнитивный, эмоционально-мотивационный, деятельностный) и их операционализацию через показатели, отражающие: степень включенности в различные формы социально значимой активности и ответственность за принимаемые решения; глубину и устойчивость гражданских ценностных ориентаций; полноту и осознанность правовых и историко-культурных знаний; характер эмоционального отношения к государству, обществу, событиям общественно-политической жизни.

Полученные результаты позволяют уточнить категориальный аппарат современной педагогики гражданского воспитания и задать теоретическую основу для разработки комплексных программ формирования гражданской позиции личности в образовательном пространстве, эффективные стратегии гражданского воспитания должны быть ориентированы не только на информирование и социализацию обучающихся, но и на целенаправленное развитие их ценностно-смысловой сферы, рефлексивных способностей и опыта гражданского действия в системе «вуз–школа».

Обсуждение и заключения

Гражданская позиция рассматривается нами в рамках социального явления, когда личность определяет свое место в социуме, выражает интерес к политической жизни страны, защищает свои права и выполняет обязанности гражданина. Это социально-психологическое образование личности, которое отражает внутреннюю позицию человека, связанную с идеями, утверждающими его ценность как гражданина своего Отечества. Гражданская позиция личности выражается в активной деятельности по защите идеалов, прав и ценностей страны, выполнении обязанностей, сохранении самосознания личности как гражданина политкультурного общества.

Структурные компоненты понятия «гражданская позиция личности»: ценностный компонент, определяющий идеалы и устремленность личности; когнитивный / нормативно-правовой, включающий знания, понимание необходимости следовать закону, убеждения, возникающие на базе знаний о развитии общества и функционировании гражданских прав; эмоционально-мотивационный, проявляющийся в стремлении к саморазвитию и самореализации, побуждающий к участию общественно-полезной жизни; деятельностный, отражающий волевые усилия, направленные на реализацию гражданской позиции.

Система образования обладает несомненным потенциалом для развития гражданской идентичности, однако существующие практики ее формирования выстроены преимущественно в рамках сложившихся процессов социализации, подчас игнорируют внутриличностные аспекты и ценностно-смысловую сферу, являющиеся базисом для развития гражданской позиции личности.

Список источников

1. Бабурин С. Н. Российское государство и русская государственность в вихрях мировоззренческих трансформаций // Вестник Университета имени О. Е. Кутафина. 2024. № 12 (124). С. 31–40.

2. Багдасарян В. Э., Иерусалимский Ю. Ю., арх. Сильвестр (Лукашенко С. П.). Традиционные ценности как основа нового мировоззренческого строительства России ; науч. ред. С. Н. Рябухин. Ярославль : Шукаева и семья, 2024. 296 с.

3. Беспалова Т. В., Расторгуев В. Н. Патриотизм и русская цивилизационная идентичность в современном российском обществе. М. : Институт наследия, 2017. 224 с.

4. Бутенко Н. А. Роль цивилизационного подхода в теоретическом обосновании идеологии современного российского общества // Манускрипт. 2024. № 3. С. 253–256.

5. Гадельшина А. И. Цивилизационный подход как методология исследования современного общества : автореф. дис. … канд. филос. наук. Уфа, 2011. 18 с.

6. Гранин Ю. Д. «Цивилизационный подход».

Становление и эволюция // Проблемы цивилизационного развития. 2020. № 2. С. 65–85.

7. Коротышев А. П., Сорокин А. С. Цивилизационный подход в рамках исторической науки : учебное пособие. Н. Новгород : Нижегородский госуниверситет, 2020. 43 с.

8. Шайсултанова Э. И. Цивилизационные основы российской государственности // Вестник Государственного социально-гуманитарного университета. 2024. № 1 (53). С. 34–44.

9. Шухат И. Н., Кохичко А. Н. Формирование российской гражданской идентичности школьников как педагогический процесс // Педагогический журнал. 2022. Т. 12, № 4А. С. 442–456.

10. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. : Политиздат, 1975. 303 с.

11. Керемиди А. А. Субъектная позиция как акмеологический феномен // Акмеология. 2009. № 2 (30). С. 105–110.

12. Маркин В. Н. Жизненная позиция личности как психолого-акмеологическая категория и феномен социального самоутверждения // Мир психологии. 2005. № 4. С. 45–50.

13. Водолажская Т. Идентичность гражданская // Образовательная политика. 2010. № 5–6 (43). С. 140–142.

14. Полежаев Д. В. Ментальные основания гражданской идентичности: социально-философское осмысление // Вестник Российско-Армянского (Славянского) университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2024. № 3. С. 131–143.

15. Артамонов Г. А., Маландин В. В. Современные методологические подходы к определению сущности понятия «гражданская идентичность» // Преподаватель XXI век. 2024. № 1–2. С. 377–385.

16. Федотова В. А. Социокультурные детерминанты становления гражданской идентичности россиян // РСМ. 2024. № 3 (124). С. 194–209.

17. Вагапов М. А. правовые аспекты формирования общенациональной (гражданской) идентичности: исторический аспект и современность // Закон и право. 2024. № 10. С. 74–82.

18. Волков Ю. Г. Региональная и гражданская идентичность как фактор консолидации российского общества // Гуманитарий Юга России. 2024. № 3. С. 14–24.

19. Гайченя Т. А. Теоретико-методологические подходы к исследованию гражданской идентичности // Личность. Ресурсы. Потенциал. 2024. № 3 (23). С. 86–97.

20. Гончаренко Л. Н., Авакова Э. Б., Кузнецов А. А. Гражданская идентичность, патриотическое воспитание и новая государственная идеология // Телескоп. 2024. № 3. С. 124–132.

21. Малик Е. Н. Общероссийская гражданская идентичность как гарант государственности и суверенитета Российской Федерации // Вестник Прикамского социального института. 2024. № 1 (97). С. 200–208.

22. Радиков И. В. Гражданское единство россиян как фактор упрочения национальной безопасности // ПОЛИТЭКС. 2024. № 1. С. 122–137.

23. Юрченко М. А. Педагогическая диагностика формирования национальной идентичности и гражданственности у школьников и студентов // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 5 (140). С. 65–83.

24. Николаева Е. В. Теоретические аспекты понятия «гражданская позиция» // Личностное и профессиональное развитие будущего специалиста : материалы XI Международной научно-практической конференции, Тамбов, 25 мая – 01 2015 года. Тамбов : Общество содействия образованию и просвещению «Бизнес – Наука – Общество», 2015. С. 450–453.

25. Воробьева А. Е., Тюнников Ю. С. Сущность понятия «личностная позиция» и ее характеристика // Евразийский Союз Ученых. 2015. № 3–2 (12). С. 21–22.

26. Глущенко О. П. Анализ подходов к определению понятия «гражданская позиция» // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 69–1. С. 152–155.

27. Домбек С. О., Лебедева Н. В. Понимание гражданской позиции будущими педагогами // Вестник Псковского государственного университета. Серия: Социально-гуманитарные науки. 2014. № 5. С. 381–387.

28. Кожанов И. В. Диагностика сформированности гражданской идентичности у студентов // Фундаментальные исследования. 2014. № 6–7. С. 1504–1508.

29. Крымова Д. А. Анализ особенностей структуры гражданской позиции // Психология: традиции и инновации : материалы II Международной научно-практической конференции (г. Самара, март 2016 г.). Самара : АСГАРД, 2016. С. 29–32.

30. Орлова В. В. Государственная молодежная политика и гражданская позиция // ЦИТИСЭ. 2017. № 3 (12). С. 10–15.

31. Плотникова Е. Ю. Понятие и сущность гражданской позиции в педагогике и психологии // Научно педагогическое образование. 2019. № 6. С. 218–226.

32. Соколова А. А. Сущность и структурные компоненты гражданской позиции личности // Вестник МГУКИ. 2008. № 5. С. 109–112.

33. Токарева Е. А., Казенина А. А., Хасянов А. Ж. Гражданская и культурная общероссийская идентичность в современной России // Вестник МГПУ. Серия: Философские науки. 2021. № 2 (38). С. 9–16.

34. Сморгова Е. И. К уточнению понятия «Гражданская позиция» // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2010. № 4. С. 38–42.

35. Безгусько Н. А. Социокультурный контекст трансформации традиционных ценностей в обществе // Культура и цивилизация. 2024. № 3 (21). С. 71–77.

36. Беликова Е. К. Система ценностей как предмет научного исследования // Сервис +. 2024. № 1. С. 13–20.

37. Каратаева Т. А. Формирование гражданской идентичности старшеклассников в ценностно-ориентационной деятельности : автореф. дис. … канд. пед. наук. Оренбург, 2018. 24 с.

38. Буранок С. О. Гражданская идентичность и история: результаты всероссийского опроса школьников // Перспективы науки и образования. 2022. № 2 (56). С. 272–287.

References

1. Baburin S. N. The Russian state and Russian statehood in the whirlwinds of ideological transformations. *Vestnik universiteta imeni O. E. Kutafina* = Bulletin of the O. E. Kutafin University. 2024; 12(124):31-40. (In Russ.)

2. Baghdasaryan V. E. Ierusalimsky Yu. Yu., Archim. Sylvester (Lukashenko S. P.). Traditional values as the basis for the new ideological construction of Russia / scientific ed. by S. N. Ryabukhin. Yaroslavl, Shukaeva and Family, 2024. 296 p. (In Russ.)

3. Bespalova T. V., Rastorguev V. N. Patriotism and Russian civilizational identity in contemporary Russian society. Moscow, Institute of Heritage, 2017. 224 p. (In Russ.)

4. Butenko N. A. The role of the civilizational approach in the theoretical justification of the ideology of contemporary Russian society. *Manuskript* = Manuscript. 2024; 3:253-256. (In Russ.)

5. Gadelshina A. I. Civilizational approach as a methodology for studying contemporary society: abstract dis. … Cand. Philos. Sci. Ufa, 2011. 18 p. (In Russ.)

6. Granin Yu. D. "Civilizational approach". Formation and evolution. *Problemy tsivilizatsionnogo razvitiya* = Problems of Civilizational Development. 2020; 2:65-85. (In Russ.)

7. Korotyshev A. P., Sorokin A. S. Civilizational approach in the framework of historical science: textbook. Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod State University, 2020. 43 p. (In Russ.)

8. Shaysultanova E. I. Civilizational foundations of Russian statehood. *Vestnik Gosudarstvennogo socialno-gumanitarnogo universitata* = Bulletin of the State Social and Humanitarian University. 2024; 1(53):34-44. (In Russ.)

9. Shukhat I. N., Kokhichko A. N. Formation of Russian civic identity of schoolchildren as a pedagogical process. *Pedagogicheskiy jurnal* = Pedagogical Journal. 2022; 12(4A):442-456. (In Russ.)

10. Leontiev A. N. Activity. Consciousness. Personality. Moscow, Politizdat, 1975. 303 p. (In Russ.)

11. Keremidi A. A. Subjective position as an acmeological phenomenon. *Acmeologiya* = Acmeology. 2009; 2 (30):105-110. (In Russ.)

12. Markin V. N. Life position of a person as a psychological and acmeological category and a phenomenon of social self-affirmation. *Mir psikhologii* = The World of Psychology. 2005; 4:45-50. (In Russ.)

13. Vodolazhskaya T. Civic identity. *Obrazovatelnaya politika* = Educational Policy. 2010; 5-6(43):140-142. (In Russ.)

14. Polezhaev D. V. Mental foundations of civic identity: social and philosophical understanding. *Vestnik Rossiysko-Armyanskogo (slavyanskogo) universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshhestvennye nauki* = Bulletin of the Russian-Armenian (Slavic) University. Series: Humanities and Social Sciences. 2024; 3:131-143. (In Russ.)

15. Artamonov G. A., Malandin V. V. Modern methodological approaches to defining the essence of the concept of "civil identity". *Uchitel XXI veka* = Teacher of the 21st Century. 2024; 1-2:377-385. (In Russ.)

16. Fedotova V. A. Sociocultural determinants of the formation of civil identity of Russians. *RSM* = Russia and the Contemporary World. 2024; 3(124):194-209. (In Russ.)

17. Vagapov M. A. Legal Aspects of the formation of national (civil) identity: historical aspect and modernity. *Zakon i pravo* = Law and Right. 2024; 10:74-82. (In Russ.)

18. Volkov Yu. G. Regional and civil identity as a factor in the consolidation of Russian society. *Gummanitariy Yuga Rossii* = Humanitarian of the South of Russia. 2024; 3:14-24. (In Russ.)

19. Gaychenya T. A. Theoretical and methodological approaches to the study of civic identity. *Lichnost. Resursi. Potentsial* = Personality. Resources. Potential. 2024; 3(23):86-97. (In Russ.)

20. Goncharenko L. N., Avakova E. B., Kuznetsov A. A. Civic identity, patriotic education and the new state ideology. *Telescop* = Telescope. 2024; 3:124-132. (In Russ.)

21. Malik E. N. All-Russian civic identity as a guarantor of statehood and sovereignty of the Russian Federation. *Vestnik Prikamskogo sotsialnogo universiteta* = Bulletin of the Prikamsky Social Institute. 2024;1(97):200-208. (In Russ.)

22. Radikov I. V. Civil unity of Russians as a factor in strengthening national security. *POLITEX* = POLITEX. 2024; 1:122-137. (In Russ.)

23. Yurchenko M. A. Pedagogical diagnostics of the formation of national identity and civic consciousness in schoolchildren and students. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik* = Yaroslavl Pedagogical Bulletin. 2024: 5(140):65-83. (In Russ.)

24. Nikolaeva E. V. Theoretical aspects of the concept of "civic position". *Lichnostnoye i professionalnoe razvitie budushego spetsialista* = Personal and Professional Development of a Future Specialist: proceedings of the 11th International Scientific and Practical Conference, Tambov, May 25–January 2015. Tambov, Society for the Promotion of Education and Enlightenment "Business – Science – Society", 2015. Pp. 450-453. (In Russ.)

25. Vorobyova A. E., Tyunnikov Yu. S. The essence of the concept of "personal position" and its characteristics. *Evraziyskiy soyuz uchenich* = Eurasian Union of Scientists. 2015; 3-2(12):21-22. (In Russ.)

26. Glushchenko O. P. Analysis of approaches to defining the concept of "civic position". *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* = Problems of Modern Pedagogical Education. 2020; 69-1:152-155. (In Russ.)

27. Dombek S. O., Lebedeva N. V. Understanding of civic position by future teachers. *Vestnik Pskovskogo gosudarstvennogo unuversiteta* = Bulletin of Pskov State University. Series: Social Sciences and the Humanities. 2014; 5:381-387. (In Russ.)

28. Kozhanov I. V. Diagnostics of the formation of civic identity in students. *Fundamentalniye issledo-*

vaniya = Fundamental Research. 2014; 6-7:1504-1508. (In Russ.)

29. Krymova D. A. Analysis of the features of the structure of civic position. *Psikhologiya: Traditsii i innovatsii* = Psychology: Traditions and Innovations: proceedings of the 2nd International Scientific Conference (Samara, March 2016). Samara, ASGARD, 2016. Pp. 29-32. (In Russ.)

30. Orlova V. V. State youth policy and civic position. *TsITISE* = CITISE. 2017; 3(12):10-15. (In Russ.)

31. Plotnikova E. Yu. The concept and essence of civic position in pedagogy and psychology. *Nauchno-pedagogicheskoe obrazovanie* = Scientific and Pedagogical Education. 2019; 6:218-226. (In Russ.)

32. Sokolova A. A. The essence and structural components of an individual's civic position. *Vestnik MGUKI* = The Bulletin of Moscow State University of Culture and Arts. 2008; 5:109-112. (In Russ.)

33. Tokareva E. A., Kazenina A. A., Khasyanov A. Zh. Civic and cultural all-Russian identity in modern Russia. *Vestnik MGPU. Seriya: Filosofskiye nauki* = MCU Journal of Philisophical Science. 2021; 2(38):9-16. (In Russ.)

34. Smorgova E. I. On clarification of the concept of "civic position". *Sovremennaya visshaya shkola: innovatsionnyy aspect* = Modern Higher School: Innovative Aspect. 2010; 4:38-42. (In Russ.)

35. Bezgusko N. A. Sociocultural context of the transformation of traditional values in society. *Cultura i tsivilizatsiya* = Culture and Civilization. 2024; 3(21):71-77.

36. Belikova E. K. The system of values as a subject of scientific research. *Servis* + = Service +. 2024; 1:13-20. (In Russ.)

37. Karataeva T. A. Formation of civic identity of high school students in value-oriented activities: abstract dis. … Cand. Ped. Sci. Orenburg, 2018. 24 p. (In Russ.)

38. Buranok S. O. Civic identity and history: results of all-Russian survey of schoolchildren. *Perspektivi nauki i obrazovaniya* = Prospects of Science and Education. 2022; 2(56):272-287. (In Russ.)

Информация об авторах:

Мусханова И. В. – профессор кафедры психологии, д-р пед. наук, проф.

Полякова Т. Н. – профессор кафедры театрального искусства, д-р пед. наук, доц.

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

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

About the authors:

Muskhanova I. V. – Professor of the Department of Psychology, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof.

Polyakova T. N. – Professor of the Department of Theatre Arts, Dr. Sci. (Pedagogy), Doc.

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

The authors declare no conflicts of interests.

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

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

Гуманитарные науки и образование. 2026. Т. 17, № 1 (65). С. 87–93.
The Humanities and Education. 2026; 17(1-65):87-93.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья
УДК 372.881.161.1
doi: 10.51609/2079-3499_2026_17_01_87

Работа со школьниками по подготовке к олимпиадам по русскому языку: задания и вопросы для одаренных детей

Дания Абузаровна Салимова[1*], Разия Файзиевна Ахтариева[2]
[1,2]Казанский (Приволжский) федеральный университет, Елабужский институт, Елабуга, Россия
[1]daniya.salimova@mail.ru*, http://orcid.org/0000-0002-2835-3284
[2]raziya-a@yandex.ru, http://orcid.org/0000-0002-7423-7671

Аннотация. Актуальность темы статьи мотивируется в первую очередь включенностью ее в одну из самых важных парадигм современного образования – это развитие интеллектуального и творческого потенциала в школьниках; доказывается как практической востребованностью материалов, так и теоретическим вкладом в методику преподавания русского языка: систематизацией, классификацией и разработкой новых заданий, то есть обогащением лингводидактического материала по олимпиадным заданиям. Цель – дать краткий анализ типов олимпиадных заданий по русскому языку, исходя из опыта работы с одаренными детьми предложить авторские примеры (вопросы-задания) с приблизительными ответами. Методологической базой исследования выступают признанные научно-методические теории работы с одаренными детьми, труды отечественных методистов и языковедов по русскому языку. Материалы, созданные нами, неоднократно апробировались на занятиях с учащимися и в последние три года на курсах повышения квалификации учителей русского языка: такие курсы мы организуем на базе Елабужского института Казанского федерального университета. Разработанные лично нами 35 заданий-вопросов стали результатом комплексного подхода: применения и теоретических (изучение и систематизация научно-методической базы по теме), и эмпирических (наблюдение над деятельностью школьников и учителей русского языка), а также интерпретационных методов исследования.

Ключевые слова: русский язык, подготовка школьников, олимпиада, задания и вопросы, систематизация, творческий подход

Для цитирования: Салимова Д. А., Ахтариева Р. Ф. Работа со школьниками по подготовке к олимпиадам по русскому языку: задания и вопросы для одаренных детей // Гуманитарные науки и образование. 2026. Т. 17, № 1 (65). С. 87–93. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_01_87.

PEDAGOGY

Original article

Working with schoolchildren to prepare for Russian language Olympiads: tasks and questions for gifted children

Daniya A. Salimova[1*], Raziya F. Akhtarieva[2]
[1,2]Kazan (Volga Region) Federal University, Elabuga Institute, Elabuga, Russia
[1]daniya.salimova@mail.ru*, http://orcid.org/0000-0002-2835-3284
[2]raziya-a@yandex.ru, http://orcid.org/0000-0002-7423-7671

Abstract. The relevance of the topic of the article is motivated primarily by its inclusion in one of the most important paradigms of modern education – the development of intellectual and creative potential in schoolchildren; it is proved by both the practical relevance of the materials and the theoretical contribution to the methodology of teaching the Russian language: systematization, classification and development of new assignments, that is, the enrichment of linguistic and didactic material on Olympiad assignments. The purpose is to give a brief analysis of the types of Olympiad tasks in the Russian language, based on the experience of working with gifted children, to offer authors' examples (task questions) with suggested answers. The methodological basis of the research is recognized scientific and methodological theories on work with gifted children, the works by Russian methodologists and linguists on the Russian language. The materials created by the authors have been repeatedly tested in classes with students and for the last three years at advanced training courses for teachers of the Russian language: such courses are organized on the basis of the Elabuga Institute of Kazan Federal University. The 35 task questions developed by the authors are the result of an integrated approach: the application of both

© Салимова Д. А., Ахтариева Р. Ф., 2026

theoretical (study and systematization of the scientific and methodological base on the topic) and empirical methods (observation of the activities performed by schoolchildren and teachers of the Russian language), as well as interpretative research methods.

Keywords: Russian language, preparation of schoolchildren, Olympiad, tasks and questions, systematization, creative approach

For citation: Salimova D. A., Akhtarieva R. F. Working with schoolchildren to prepare for Russian language Olympiads: tasks and questions for gifted children. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2026; 17(1-65):87-93. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_01_87.

Введение

В наши дни, когда одной из целей образовательного процесса выдвигается воспитание личности, творчески мыслящего и активного человека, работа по русскому языку с одаренными детьми требует новых векторов и подходов. Все энергичнее и быстрее шагает век информационно-коммуникативных технологий: учащиеся могут получить любую информацию самостоятельно из множества современных источников; и как бы парадоксально это ни звучало, индивидуальная работа под руководством квалифицированного педагога приобретает особую значимость. История олимпиадного движения по предмету хорошо известна: она берет начало с конца XX в., сначала проводились олимпиады для зарубежных учащихся, а всероссийские регулярны начиная с 1996 г. Сегодня успешно проводятся олимпиады самых разных уровней (внутришкольные, городские, межрегиональные, республиканские, всероссийские) по русскому языку.

Обзор литературы

В методической и лингвистической литературе накопился огромный корпус олимпиадных заданий и вопросов по русскому языку. Еще начиная с интересных работ Л. В. Успенского [1], А. Н. Журинского [2], И. Г. Милославского [3], Н. М. Шанского [4], включая исключительно оригинальные лингвистические задачи, представленные в трудах А. А. Зализняка [5], В. В. Одинцова [6], ставших базой для современных лингводидактических исследований в Республике Татарстан (РТ) К. Р. Галиуллина, Д. Р. Валиахметовой [7], З. Ф. Юсуповой [8], Д. Салимовой, Ф. Габидуллиной [9] и др., идет обогащение эмпирического материала по работе с одаренными детьми. Особо следует выделить замечательный труд коллектива авторов «Энциклопедия для детей» [10] – истинную энциклопедию богатого материала по всем разделам русского языка, а также по истории и теории языка. Эффективно работают специальные сайты «Олимпиадные задания для школьников»[1], «Всероссийская олимпиада по русскому языку»[2] и др. Нельзя не отметить при этом и негативный фактор: на многих сайтах встречаются одни и те же олимпиадные вопросы, задания, иногда слегка отредактированные, видоизмененные, иными словами, оригинального материала очень немного.

Разночтения в науке относительно понятия «одаренные дети» (диагностика, выявление, квалификация и др.), этапы и формы работы со школьниками по подготовке к олимпиадам – эти вопросы мы не включаем в поле нашего научного внимания, так как данная проблематика активно изучается методистами, имеется, как уже было подчеркнуто, огромное количество публикаций по теме: в одной из наших статей мы попытались дать краткий обзор изучения этого вопроса [9]. Опыт работы с одаренными детьми, с «олимпиадным резервом» из районов РТ, позволяет нам констатировать: дети проявляют огромный интерес к живым и историческим фактам русского языка, активно включаются в исследовательский процесс, привлекает же их не весь материал на интернет-сайтах по подготовке, а именно те вопросы, которые требуют изложения их собственной точки зрения; творческого подхода; логических операций при выполнении заданий (в континууме *инверсии, конъюнкции, дизъюнкции, импликации и* ***эквиваленции***).

Материалы и методы

Статья написана на материале разработанных нами 300 заданий и вопросов (здесь предложено всего 35) с использованием комплексного и системного подходов, применением теоретических (изучение лингводидактической, научно-методической литературы по теме, описание, систематизация и классификация, обобщение материала), эмпирических (наблюдение над деятельностью школьников и учителей русского языка, экспертов в составе жюри), интерпретационных методов исследования.

Результаты исследования

Убеждать учителя-предметника в том, что надо специально, целенаправленно готовить детей к участию в олимпиадах, тоже нет необходимости, так как преимущества данных мероприятий очевидны: это и дополнительные баллы победителям при поступлении в вузы, определенные выплаты (заинтересованность) учителям, подготовившим лауреатов и дипломантов; ценнее всего – это возможность учащимся проявить интеллектуальный потенциал, свои знания, познакомиться с нестандартными интересными заданиями по языку.

Разработанные задания и вопросы охватывают многие разделы русского языка (фонетику, лексикологию, словообразование, морфологию, синтаксис, теорию языка и т. п.) и относятся к разным типам: задания из разряда «Знаешь ли ты?»; творческие задания; задания на поиск закономерностей, сравнение языков, квалификацию и систематизацию языковых единиц и др. Такой разноуровневый подход позволяет вызывать у школьников интерес как к предмету «русский язык», так и к самому познавательному процессу: это возможность изучать язык и демонстрировать свои знания с определенных позиций и ракурсов.

Попытаемся вкратце дать перечень заданий и

[1] Всероссийская олимпиада по русскому языку. URL: https://olimpiada.ru/activity/80 (дата обращения: 05.11.2025).

[2] Всероссийские олимпиады школьников. URL: https://vserosolimp.edsoo.ru (дата обращения: 05.11.2025).

вопросов (составленных нами по аналогии с имеющимися), встречающихся предметнику-учителю при подготовке к олимпиадам: систематизировать и ранжировать типы заданий следует не только по тематике, но и по их характеру, по специфике когнитивно-коммуникативных операций, требуемых при их выполнении. В силу ограниченности объема статьи мы не можем включить в нее комплексные задания по тексту, именно таковые в последние годы чаще встречаются на олимпиадах разных уровней (городские, межрегиональные, республиканские, всероссийские) по русскому языку.

Вопросы и задания по фонетике. Задание на знание аспектов фонетики (графические особенности) можно осложнить, «обогатить» сравнением слов из разных языков.

Задание 1. Приведите слова, которые пишутся одинаково, но читаются по-разному в татарском (или каком-нибудь другом языке) и русском языках.

Ответ: Русское слово *кАра* и татарское *карА* (заглавной буквой выделены ударные гласные, на татарском слово имеет два значения: «черный» и императив глагола «смотри»); *бак* и *бак* (по-татарски с огубленным *А*, слово также представляет императив «смотри»).

Примечание. Ответ будет оцениваться дополнительными баллами, если будут приведены слова из других языков с другой графикой, совпадающие по буквам, например *Brak* (собственное имя музыканта, также имя персонажа американского мультсериала), русское слово *брак*, имеющее два значения (дефект, погрешность и семейное положение, супружество).

Задание 2. Назовите, какие фонетические признаки объединяют следующие слова: 1) *сибирь, шинель;* 2) *мир, дом, лень.*

Ответ. 1. Все слова начинаются на шумный глухой согласный, заканчиваются на сонорный согласный; состоят из пяти звуков: 2 – гласных, 3 – согласных; у всех слов одинаковые модели слогов – СГ-СГС. 2. Все слова начинаются на звонкий согласный, заканчиваются на сонорный согласный; состоят из 3 звуков: 1 – гласный, 2 – согласных; у слов одинаковые модели слогов – СГС.

Задание 3. Ученые посчитали, что в произведениях А. С. Пушкина Ф встречается крайне редко, только в словах «цифра», «анафема», «флот» и др. Найдите ошибку в утверждении «Звук Ф в текстах русских авторов XIX века встречается очень редко, так как слова с Ф – все заимствованные, а в самом русском языке Ф раньше не было».

Ответ. В утверждении ошибка в использовании термина «звук», да, буква «Ф» раньше в русском языке отсутствовала, но звук Ф встречался с большой регулярностью: *Иваноф (в*), *отлиф (в), ф(в)стреча*, *соф(в)пал* и др**.**

Вопросы по лексике (семантике).

Задание 1. Составьте предложения со словом *язык* в разных значениях.

Ответ. *Показывать **язык** – это детская шалость, взрослым это совсем не идет* (подвижный мышечный орган в ротовой полости позвоночных животных и человека, способствующий захватыванию, пережевыванию и т. п. пищи). 2. *Хорошо приготовленный **язык** всем понравился* (кушанье, приготовленное из такого мышечного органа (обычно коровьего или свиного)). 3. *Изучаю великий русский **язык*** (исторически сложившаяся система словесного выражения мыслей, обладающая определенным звуковым, лексическим и грамматическим строем и служащая средством общения в человеческом обществе). 4. Разведчики привели *языка* (пленный, который мог дать нужную информацию для следующих боевых операций). 5. ***Язык** Толстого уникален* (особенности стиля, пера мастера, совокупность средств выражения в словесном творчестве).

Задание 2. Это слово, означающее «напиток», взято из арабского языка и вызывает споры относительно его рода уже много лет. О какой лексеме идет речь?

Ответ. Слово *кофе* из арабского *кахва*: «растение, его бобы и напиток».

Задание 3. У Ф. Тютчева в стихотворении «Там, где горы, убегая…» есть интересное с современной точки зрения словосочетание. Как вы думаете, в каком значении использовано ***Пресловутого Дуная*?** Можете ли привести примеры в русском языке изменения «положительных» слов в «отрицательные»? Как называется этот процесс? *Там, где горы, убегая, В светлой тянутся дали,* ***Пресловутого Дуная...*** *Льются вечные струи.*

Ответ. ***Пресловутого** Дуная* – прилагательное *пресловутог*о в русском языке раньше означало «славный, известный», затем произошло изменение семантики слова, превращение слова с положительным значением в отрицательное. Пейорация – «ухудшение» значения слова в ходе исторического развития языка, функционирования в разные периоды, в разных речевых конструкциях, снижение стилистических характеристик лексической единицы: *болван, идиот, ублюдок.*

Вопросы-задания по морфемике и словообразованию.

Задание 1. В русском языке есть слова, морфемный состав и словообразовательный анализ которых может быть представлен в нескольких вариантах, например: *педагогический совет* (совет педагогов), корень слова – *педагог,* суффикс *-ическ*; *педагогические дисциплины*: корень – *педагог*, суффиксы *-ич-* и *-еск-*, прилагательное образовано от слова *педагогика*, которое в свою очередь произошло от слова *педагог*. Приведите аналогичные примеры и объясните.

Ответ. Слово *неравенство* может рассматриваться и как префиксальное, будучи мотивированным словом *равенство*, и как суффиксальное, будучи мотивированным словом *неравный*. Слова типа *проверка*, *починка*, мотивированные глаголами как совершенного (*проверить*, *починить*), так и несовершенного вида (*проверять*, *починять*), являются только суффиксальными (суф. *-к-*), эти слова называют *производными с множественной мотивацией.*

Задание 2. Известно, что в русском языке суффикс *-к-* придает некоторым словам значение лица женского пола: *аспирант – аспирантка, татарин – татарка*. Приведите примеры с другими суффиксами с таким же значением (женский пол). Как можно назвать такие суффиксы?

Ответ. *-чиц-* (буфетчица), -ниц- (учительница), *-их-* (ткачиха), *-ш-* (кассирша), *-н-* (царевна), *-ин-* (графиня), *-есс-* (поэтесса), *-ис-* (актриса) и др. Такие суффиксы называют *синонимичными.*

Задание 3. Что объединяет слова, далекие, на первый взгляд, и по смыслу и по образованию, *дояр* и *приземлить*?

Ответ. Оба этих слова – результат так называемого «обратного словообразования» (редеривация): первое образовано от слова «доярка», второе – «приземлиться», то есть эти лексемы объединяет способ их словопроизводства.

Задание 4. Некоторые слова в русском языке образуются комбинированным способом, то есть при их образовании участвует несколько морфем (есть мнение считать такие морфемы единым *конфиксом*). Какое слово образовано именно так: *Перегружались. Расщедриться. Прикрепиться. Уничтожаться?*

Ответ. *Расщедриться* – слово образовано от прилагательного *щедрый* префиксально-суффиксально-постфиксальным способом.

Задание 5. Дана группа слов.

Уличный, классный, радостный, зима, метро, улица, летний, зимний, летательный, зимовать, птица, пролет, класс, рад, подкласс, перезимовать, классифицировать, перелетный, птичий, лето, там.

По каким группам Вы можете их распределить, классифицировать (морфемно-словообразовательные критерии)? Объясните.

Ответ. Данные слова можно делить на несколько групп: 1. С учетом мотивированности слов выделяем: а) производные, «говорящие» (*классный*), б) непроизводные, «немые» (*класс*). 2. По общности корня выделяем родственные слова: а) **класс**, **класс**ный, под**класс**, **класс**ифицировать, б) **ул**ица, **ул**ичный, в) **рад**остный, **ра**д, г) **лет**ательный, пере**лет**ный, д) **зим**ний, **зим**овать, е) **лет**о, **лет**ний. 3. Учитываем критерий свободы корня: а) слова со свободными корнями (*зимовать и др.* – их абсолютное большинство среди примеров, как и во всем русском языке); б) слова со связанными корнями (**ул**ица, **ул**ичный, **пт**ица, **пт**ичий). 4. Следующий критерий по способам образования позволяет выделить дериваты: а) суффиксальные (*летний, радостный*); б) префиксальные (*подкласс*); в) результат нулевой суффиксации (*перелет*). 5. С учетом критерия единственности-множественности мотивации дериватов выделяем две группы: а) слова с мотивацией единственной (*летний*, от слова *лето*) и множественной (*классифицировать* – это производное от слова *класс*, делить по классам, может быть также мотивировано словом *классификация*, произвести классификацию). 6. С точки зрения морфемного строения слова делятся на: а) состоящие из одного корня (*там*); б) корня и окончания (*лето*); в) корня, суффикса, окончания (*зимний*); г) корня, суффикса, суффикса, окончания (*радостный*); д) префикса, корня, суффикса, окончания (*перезимовать*). Выделение групп можно продолжить, учащиеся должны знать: выявление множества критериев позволяет им заработать дополнительные баллы.

Задания и вопросы по морфологии.

Задание 1. Студент на занятии отвечает: «В русском языке все существительные имеют категорию рода, род бывает мужской, женский, средний и общий». Исправьте неточности в его ответе.

Ответ. Действительно, категория рода является одной из важнейших для существительных в русском языке. Имена относятся в основном к трем родам: муж., жен., ср. Отдельно выделяются слова общего рода, но это не означает, что родов четыре, просто это слова особой группы, совмещающие в себе признаки и мужского, и женского рода. Также в языке есть группа слов, у которых род определить невозможно: это ***Pluralia tantum* – имена** существительные, которые используются только во мн. ч.: *весы, ворота, сутки* и др.

Задание 2. Составьте предложения, в которых слово *ДА* выступало бы в роли разных частей речи.

Ответ. 1. ***Да****, я согласна* (утвердительная частица). 2. *Лишь ветер* ***да*** *я* (соединительный союз). 3. *Мал,* ***да*** *дорог* (противительный союз). 4. *Да* не хочу об этом говорить (эмоциональная частица). 5. ***Да*** *и она была за это решение* (усилительная частица). 6. *Да-а, не ожидала я от вас такого!* (междометие). Это явление в языкознании называют по-разному: грамматическая омонимия, конверсия, функциональная омонимия, транспозиция.

Задание 3. В тюркских и в некоторых финно-угорских языках (например, в финском) совсем немного предлогов, а больше так называемых «послелогов»: они отличаются от предлогов тем, что стоят не впереди, а после знаменательного слова. Например, русское «**за** Родину» в узбекском языке – «ватан **учун**» (*ватан* – Родина). Среди русских предлогов есть один, который может употребляться и как предлог, и как «послелог». Найдите его среди других: *без, близ, в, вне, внутри, возле, вокруг, впереди, до, для, за, из, из-за, из-под, к, кроме, мимо, на, над, напротив, о, около, от, перед, по, под, позади, посреди, при, про, против, ради, с, сквозь, через, у.*

Ответ. Это предлог *ради,* он, как и послелоги в тюркских языках, может употребляться после существительного: *Бога ради, Христа ради, детей ради*.

Задание 4. Дайте характеристику выделенного примера с точки зрения категорий наклонения и времени. *Положил я его на стол, чтобы ему операцию делать, а он <u>возьми</u> и <u>умри</u> у меня под хлороформом.*

Ответ. Пример из текста А. П. Чехова «Дядя Ваня» прекрасно демонстрирует смысловой потенциал глагольных форм. Глагол представлен в форме единственного числа повелительного наклонения (императива), самой характерной в выражении воли, побуждения субъекта речи (*Иди и смотри, сиди тихо*!). Значение <u>возьми</u> *и* <u>умри</u> – выражение реального действия, неожиданного, мгновенного, в прошлом, то есть это прошедшее время глагола.

Задание 5. Назовите такую форму имени прилагательного, чтобы это слово (изменяемое) во всех падежах выглядело одинаково.

Ответ. *Злой* – им. п. ед. ч. муж. рода; также в вин. падеже (рядом с неодушевленным существительным): *оставьте этот злой умысел*; *злой* – род., дат., твор. и пр. падежи в форме женского рода тоже имеют такой внешний облик – *злой участи избежал, прийти к злой женщине, подружиться со злой мыслью, подумать о злой соседке*.

Задания по синтаксису русского языка.

Задание 1. Обучающийся характеризует фразу из известного хрестоматийного текста: *Карету мне! Карету!* (А. Грибоедов) – *Это предложение по цели высказывания восклицательное.* Прав ли он?

Ответ. По цели высказывания это предложение побудительное, восклицательными могут быть и повествовательные, и вопросительные и побудительные предложения.

Задание 2. Как известно, в русском языке есть случаи глагольного и именного управления: 1) 2-вариантное: *ждать, желать, просить, требовать* (*кого-чего* и *кого-что*); дарить (*кому* и *что*); 2) 3-вариантное: *вспоминать, говорить, знать* (*что, о чем* и *про что*). Приведите примеры многовариантного управления именных слов с одной семантикой.

Ответ. Например, *разговоры о поездке* (пр. п.)*, про поездку* (вин. п.)*, насчет поездки* (род. п.)*, относительно поездки* (род. п.)*, касательно поездки* (род. п.) и др. Одно и то же значение одним и тем же существительным можно передать разными предлогами. Такие предлоги будут называться синонимичными.

Задание 3. Чем может выражаться подлежащее в русском языке?

Ответ. Все части речи и формы способны выступить в роли подлежащего в предложении. ***Весна*** (существительное). ***Два дня*** (сочетание количественного числительного с существительным) *весны решили все.* ***Сытый*** (субстантивированное прилагательное) *голодного не разумеет.* ***Двое*** (собирательное числительное) *опоздали.* ***Мой*** (притяжательное местоимение, имеется в виду муж) *опоздал.* ***Мы с другом*** (сочетание местоимения с существительным) *не успели.* ***Все*** (определительное местоимение) *произошло, как и предупреждали.* ***Учиться*** (инфинитив) *всю жизнь – известный тезис.* ***Завтра*** *– это наречие. Протяжное «**о-о-х**» послышалось в соседней комнате. Ваше «**если**» меня не устраивает*. ***В*** *и* ***на*** *– это предлоги с высокой частотностью в нашей речи.* Последние четыре предложения – это примеры контекстуального субстантивного использования наречий, междометий, союзов, предлогов в роли подлежащего. Возможно, тезис о синтаксической универсальности подлежащего не касается слов категории состояния, у них одна-единственная синтаксическая роль в предложении – сказуемое, речь может идти тоже только о временной контекстуальной субстантивации. Например, *Нельзя – слово строгое*.

Задание 4. Ученые справедливо утверждают, что есть два пути изучения синтаксиса: формальный и коммуникативный. Первый изучает систему языка, его единицы и правила их соединения. Второй подход исследует, с какой целью мы используем те или иные средства языка и как ситуация общения влияет на выбор языковых средств выражения своей мысли. Как Вы думаете, какой из подходов имеет более долгую историю и в чем достоинство этого подхода?

Ответ. Формальный путь изучения имеет гораздо более длинную историю. Основное его достоинство – строгость, возможность делать обобщенные заключения без учета множества конкретных ситуаций.

Задание 5. *Что касается моего отца, то он является профессором по лесному делу* (Л. Леонов). Это сложноподчиненное предложение фразеологизированной структуры. Приведите примеры аналогичных конструкций.

Ответ. *Где ты был, что опоздал. Я достаточно разумен, чтобы не делать таких ошибок. Что ни сезон, то дожди. Что ни сезон, то пожары. Достаточно позвонить, и тебя услышат.*

Вопросы на проверку знаний исторических фактов русского языка.

Задание 1. *Каждой **твари** по паре*. Что вы можете сказать о выделенном слове из фразеологического оборота (или поговорки).

Ответ. Лексема *тварь* сегодня в языке имеет бранное значение, хотя налицо историческое родство слова с корнем *твор-* (Божье творение). На базе именно значения «произведение, творение» в языке закрепилась «животная семантика» (животные тоже творение Бога), то есть произошла смысловая метаморфоза.

Задание 2. Как возникло и что означает фразеологизм *раскусить человека*?

Ответ. Раньше, в древней Руси и в Российской империи, когда в обращении были золотые монеты, люди часто проверяли их подлинность зубами: кусали монету и смотрели, нет ли вмятин. Отсутствие вмятин означало отсутствие обмана, монета действительно золотая (золото – прочный металл). Есть и другое выражение: *знать назубок* (досконально), фраза *раскусить человека* – закрепилась в значении «точно узнать, испытать человека, узнать о его намерениях».

Вопросы по спорным в языкознании темам.

Задание 1. В языкознании уже много десятилетий идет спор о грамматическом статусе слов категории состояния – предикатов: *мне **жаль**, **стало прохладно***. Приведите самый бесспорный, на Ваш взгляд, аргумент в пользу самостоятельности данной части речи.

Ответ. Кроме своеобразного лексического значения (выражать именно состояние, а не признак), у слов категории состояния уникальная синтаксическая характеристика: в любом предложении выполнять только роль сказуемого (в основном в безличном предложении). В русском языке больше нет ни одной части речи с такой моносинтаксической функцией. В последние годы наблюдается пополнение лексики за счет одной тематической группы этой части речи (выражение негативного состояния субъекта, к сожалению, часто это ненормированная лексика: *крышка, каюк, капец, жесть, хана, жуть* и др.).

Задание 2. В учебных пособиях статус причастий в системе частей речи преподносится поразному. Современные учебники выдвигают тезис о причастии как самостоятельной части речи. Есть мнение о том, что причастия – это отглагольные прилагательные, более традиционным считается подход к причастиям как к особой форме глагола. Каково Ваше мнение? Как Вы классифицировали бы эти «спорные» слова»?

Ответ. Считаю, что причастия действительно особая, непредикативная и «гибридная» форма **глагола**, так как причастия обладают почти всеми важными глагольными категориями (вид, переходность,

залог, спряжение, время), и большинство этих признаков – постоянные, то есть классифицирующие. А род, число, падеж причастий (прилагательные признаки) – это лишь непостоянные (нестабильные), несобственные, заимствованные от существительных характеристики (*прочитанная* книга, *без соответствующей подготовки*).

Вопросы об известных во всем мире ученых-языковедах.

Задание 1. О ком идет речь? Известный отечественный лингвист, автор классического труда «Русский синтаксис в научном освещении (1914 г.). Эту работу академик Л. В. Щерба назвал «сокровищницей тончайших наблюдений над русским языком».

Ответ: А. М. Пешковский.

Задание 2. Кто из известных во всем мире лингвистов сравнивал язык с шахматами? Как Вы думаете, на чем построены эти ассоциации?

Ответ. Великий швейцарский языковед Ф. де Соссюр (1857–1913), основоположник нового системного подхода к языку, писал: «Язык есть система, подчиняющаяся своему собственному порядку». Как и в шахматах, в системе языка важны правила, порядок, функция элементов и отношения между фигурами.

Задания на проверку лингвистической зоркости и внимательности учащихся.

Задание 1. 15 мая 2020 г. по каналу ОТР на видеоуроке русского языка была допущена неточность. Учитель, комментируя типы подчинительной связи, словосочетание «злой на дочь» объяснил так: «это управление, так как главное слово, выраженное прилагательным, управляет зависимым словом в родительном падеже: *злой на кого? (дочь*)». Найдите ошибку в данном высказывании.

Ответ. *Злой на дочь* – словосочетание, существительное женского рода стоит в форме вин. падежа, а не род. (*на кого?*). У одушевленных существительных мужского рода формы совпадают в родительном и винительном падежах, а у существительного *дочь* – нет, в род. падеже была бы форма – *дочери*.

Задание 2. В школьных учебниках дается определение окончанию существительного как части слова, выражающей грамматическое значение падежа и числа: *стол – стола, конь – кони*. Приведите примеры, в которых окончание существительных имеет словообразующее значение и различает отдельные слова, а не только формы слов.

Ответ. В русском языке есть существительные, у которых окончание выражает несловоизменительную родовую категорию, то есть не только выполняет грамматическую функцию, но и образует слово. Это примеры типа: *раб – раба, кум – кума, Александр – Александра* и др.; у субстантивированных прилагательных и причастий окончания также являются выразителями категории рода: *больной, больная, дежурный, дежурная.*

Задания-вопросы на знание лингвистических терминов.

Задание 1. Какой термин, ранее существовавший в химии, советский лингвист С. Д. Кацнельсон впервые ввел в синтаксис?

Ответ. Валéнтность – способность слова вступать в синтаксические связи с другими элементами, например валентность глагола *предлагать* определяют способностью сочетаться с подлежащим, прямым дополнением, косвенным дополнением: *Я предлагаю им вариант*.

Задание 2. Даны буквы. Какие два лингвистических термина состоят из этих рядов букв**. *ЯТСБУНИВААЦТИ. ЕИОРОЩПЕН.***

Ответ. ***Субстантивация. Опрощение.***

Задания и вопросы на знания истории лингвистических учений.

Задание 1. Есть такая наука графология, которая имеет историю в несколько сотен лет. Знаете ли Вы, что изучает эта наука и кому принадлежат эти слова, которые знают все и считают само собой разумеющимся фактом. «Несомненно, что почерк человека имеет связь с его образом мыслей, душевным состоянием и характером».

Ответ. Впервые термин «графология» ввел в 1871 г. аббат Мишон. *Графология, спорное и неоднозначное (кто-то считает лже-, псевдонаукой, а кто-то в науке использует прикладные аспекты графологии (в судебных, медицинских экспертизах)* направление знания, изучающее почерк как выражение индивидуальных психологических особенностей человека. Авторов термина и предложения (из письма Гете Лафатеру в 1920 г.) школьники могут и не знать, но значение термина логически выводимо.

Задание 2. Кому принадлежат следующие известные строки о своеобразии языков и народов? Впоследствии эти мысли стали основой, толчком для возникновения ряда новых лингвистических направлений.

Отправляясь от языка, можно делать заключение о национальном характере. Языки нецивилизованных и мало развившихся народов несут в себе эти следы, что позволяет нередко наблюдать такую интеллектуальную самобытность, какой на этой докультурной ступени, казалось бы, нельзя было ожидать.

Ответ. Это слова великого немецкого ученого Вильгельма Гумбольдта, десятилетиями позже на базе его учений возникли психолингвистика, этнолингвистика, лингвокультурология и др.

Задания на проверку креативности и творческого мышления.

Задание 1. Попробуйте проявить себя в роли номинаторов. Какие бы Вы дали названия, интересные, нетрадиционные, новому магазину рыбной продукции и парикмахерской.

Ответ. В Казани есть очень интересно названные парикмахерская *Прядки в порядке* (в обоих компонентах эргонима практически одни и те же звуки), также магазин *Икра-раки* (одни и те же буквы в компонентах).

Задание 2. Составьте простое или сложное предложение (тавтограмму), все слова которого начинаются с буквы С.

Ответ. *Стараясь скрасить скучную самоизоляцию, семиклассники Смирнов Сергей со Смысловым Сашей сегодня самостоятельно смастерили современный столик, соединив синеву сосны с силомером*.

Обсуждение и заключения

При работе с одаренными школьниками по подготовке к олимпиадам мы стараемся обратить внимание и на критерии оценивания ответов: учащиеся должны стараться отвечать как можно полнее и разностороннее, стремиться создать полную картину языкового факта-явления или функционирования единицы, продемонстрировать весь арсенал своих знаний и умений по заданной теме, ведь экспертами оценивается каждый параметр ответа (варианты, обоснование своего ответа, разночтения, исторический ракурс и др.).

Таким образом, чтобы получить хорошие результаты на олимпиадах, школьники должны осознать – обязателен комплекс условий. Это в первую очередь, кроме само собой разумеющегося требования знать школьный материал, специальная подготовка, изучение дополнительной литературы (источников очень много), в том числе просмотр заданий прошлых лет; богатый словарный запас (в последние годы у учащихся лексикон сильно изменился), при этом особое внимание следует уделить фразеологическому богатству русского языка; внимательное прочтение заданий (в ответах нередко указываются неверные примеры, тогда как требовалось указать верные); стремление дать ответы как можно полнее; умение подключать логику, проводить сравнение-сопоставление языковых фактов.

Список источников

1. Успенский Л. Слово о словах (Очерки о языке). Л. : Гос. изд-во детской литературы, 1965. 310 с.
2. Журинский А. Н. Слово, буква, число: обсуждение самодостаточных лингвистических задач с разбором ста образцов жанра. М. : Наука, 1993. 191 с.
3. Милославский И. Г. Как разобрать и собрать слово : книга для учащихся. М. : Просвещение, 1993. 192 с.
4. Шанский Н. М. Лингвистические детективы. М. : Дрофа, 2002. 528 с.
5. Зализняк А. А. Лингвистические задачи. М. : МЦНМО, 2018. 56 с.
6. Одинцов В. В. Лингвистические парадоксы : книга для учащихся старших классов. М. : Просвещение, 1982. 175 с.
7. Республиканские олимпиады по русскому языку. Вопросы и задания / авторы-составители : К. Р. Галиуллин, Д. Р. Валиахметова. Казань : Унипресс, 2000. 68 с.
8. Юсупова З. Ф. Олимпиадные вопросы и задания по русскому языку : учебно-методическое пособие. Казань : Изд-во Казан. ун-та, 2021. 112 с.
9. Салимова Д., Габидуллина Ф. Проблемы составления и решения разноуровневых типов заданий для подготовки к олимпиадам по русскому языку // Филология и культура. 2022. № 3 (69). С. 237–244.
10. Энциклопедия для детей : в 12 т. Т. 10. Языкознание. Русский язык / гл. ред. М. Д. Аксенова. М. : Аванта +, 2002. 704 с.

References

1. Uspensky L. A Word about words (Essays on language). Leningrad, State Publishing House for Children's Literature, 1965. 310 p. (In Russ.)
2. Zurinsky A. N. Word, letter, number: discussion of self-sufficient linguistic tasks with analysis of one hundred examples of the genre. Moscow, Nauka, 1993. 191 p. (In Russ.)
3. Miloslavsky I. G. How to disassemble and reassemble a word. Moscow, Prosveshchenie, 1993. 192 p. (In Russ.)
4. Shansky N. M. Linguistic detectives. Moscow, Drofa. 2002. 528 p. (In Russ.)
5. Zaliznyak A. A. Linguistic tasks. Moscow, MCCME, 2018. 56 p. (In Russ.)
6. Odintsov V. V. Linguistic paradoxes: book for high school students. Moscow, Prosveshchenie, 1982. 175 p. (In Russ.)
7. Republican Olympiads in Russian. Questions and Tasks / compl. by K. R. Galiullin, D. R. Valiakhmetova. Kazan, 2000. Unipress. 68 p. (In Russ.)
8. Yusupova Z. F. Olympiad questions and tasks in Russian language: study guide. Kazan, Kazan University Publishing House, 2021. 112 p. (In Russ.)
9. Salimova D., Gabidullina F. Problems of compiling and solving multi-level types of tasks for preparation for Russian language Olympiads. *Filologiya i kul'tura* = Philology and Culture. 2022; 3(69):237-244. (In Russ.)
10. Encyclopedia for Children: in 12 vol. Vol. 10. Linguistics. Russian Language / ed. by M. D. Aksenova. Moscow, Avanta +, 2002. 704 p. (In Russ.)

Информация об авторах:

Салимова Д. А. – профессор кафедры русского языка и литературы, д-р филол. наук, проф., Засл. деятель науки РТ.

Ахтариева Р. Ф. – доцент кафедры педагогики, кандидат пед. наук.

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.

Akhtarieva R. F. – Associate Professor of the Department of Pedagogy, Ph.D. (Pedagogy).

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

The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 06.11.2025; одобрена после рецензирования 17.11.2025; принята к публикации 20.11.2025.

The article was submitted 06.11.2025; approved after reviewing 17.11.2025; accepted for publication 20.11.2025.

Гуманитарные науки и образование. 2026. Т. 17, № 1 (65). С. 94–98.
The Humanities and Education. 2026; 17(1-65):94-98.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья
УДК 37.091.33
doi: 10.51609/2079-3499_2026_17_01_94

Профессиональные прототипы будущего педагога: векторы трансформации на основе данных «Атласа новых профессий»

Ольга Николаевна Сатлер
Белгородский государственный национальный исследовательский университет, Белгород, Россия, satler@bsuedu.ru, http://orcid.org/0000-0003-4827-998X

Аннотация. В статье представлены результаты исследования, направленного на выявление и анализ ключевых профессиональных прототипов будущего педагога на основе контент-анализа раздела «Образование» «Атласа новых профессий 3.0». Установлено, что современная трансформация педагогической деятельности характеризуется процессом расщепления и гибридизации традиционной педагогической функции на набор специализированных ролей. В результате анализа идентифицировано и охарактеризовано шесть ключевых профессиональных прототипов: разработчик образовательных траекторий, тьютор, игропедагог (геймификатор), организатор проектного обучения, модератор и координатор образовательной онлайн-платформы. Определены векторы цифрового самоопределения и ключевые компетенции для каждого прототипа. В заключении обоснована необходимость перехода от модели подготовки «учителя-универсала» к концепции «педагога-конструктора», способного к осознанной сборке своего профессионального профиля из различных ролевых модулей. Предложены конкретные направления трансформации содержания и технологий высшего педагогического образования.

Ключевые слова: профессиональные прототипы, будущий педагог, цифровое самоопределение, Атлас новых профессий, трансформация педагогического образования, разработчик образовательных траекторий, тьютор, игропедагог, компетенции педагога

Для цитирования: Сатлер О. Н. Профессиональные прототипы будущего педагога: векторы трансформации на основе данных «Атласа новых профессий» // Гуманитарные науки и образование. 2026. Т. 17, № 1 (65). С. 94–98. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_01_94.

PEDAGOGY

Original article

Professional prototypes of the future teacher: vectors of transformation based on the data from “Atlas of Emerging Jobs”

Olga N. Satler
Belgorod State National Research University, Belgorod, Russia, satler@bsuedu.ru, http://orcid.org/0000-0003-4827-998X

Abstract. The article presents the results of a study aimed at identifying and analyzing key professional prototypes of the future teacher based on a content analysis of the “Education” section of the “Atlas of Emerging Jobs 3.0”. It has been established that the modern transformation of pedagogical activity is characterized by the process of splitting and hybridizing the traditional pedagogical function into a set of specialized roles. As a result of the analysis, six key professional prototypes are identified and characterized: educational trajectory developer, tutor, game teacher (gamification specialist), project-based learning organizer, moderator, and educational online platform coordinator. The vectors of digital self-determination and key competencies for each prototype are defined. In conclusion, the necessity of transitioning from the training model of a “universal teacher” to the concept of a “teacher-constructor”, capable of consciously assembling their professional profile from various role modules, is substantiated. Specific directions for transforming the content and technologies of higher pedagogical education are proposed.

Keywords: professional prototypes, future teacher, digital self-determination, Atlas of Emerging Jobs, transformation of pedagogical education, educational trajectory developer, tutor, game teacher, teacher competencies

For citation: Satler O. N. Professional prototypes of the future teacher: vectors of transformation based on the data from “Atlas of Emerging Jobs”. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2026; 17(1-65):94-98. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_01_94.

© Сатлер О. Н., 2026

Введение

Современная система образования переживает глубокий кризис идентичности, вызванный цифровой трансформацией, глобализацией и запросом на персонализацию. Традиционная модель педагога – «транслятора знаний» более не отвечает вызовам времени, что порождает системный разрыв между инерционной подготовкой кадров и динамичным социальным заказом. Эмпирические данные свидетельствуют, что выпускники педагогических вузов зачастую не готовы к реализации новых профессиональных функций в цифровой экономике, в частности к работе в гибридной среде и проектированию индивидуальных образовательных маршрутов [1]. Проблема усугубляется тем, что система педагогического образования лишена возможности «естественного» самообновления, поскольку в школах отсутствуют носители новых профессиональных ролей, которые могли бы стать ориентирами для преобразований [2, с. 365]. В этих условиях на первый план выходят прогностические ресурсы, такие как «Атлас новых профессий», позволяющие экстраполировать общие тренды рынка труда на педагогическую деятельность.

Целью настоящего исследования является выявление и характеристика ключевых профессиональных прототипов (ролей) будущего педагога на основе анализа «Атласа новых профессий», определяющих векторы трансформации педагогической деятельности. Гипотеза исследования состоит в том, что профессии, представленные в «Атласе», могут быть интерпретированы как прототипы для эволюции традиционной педагогической деятельности, задающие систему внешних ориентиров для профессионального развития и цифрового самоопределения специалистов.

Обзор литературы

В рамках исследования ключевыми являются два понятия: «профессиональный прототип» и «цифровое самоопределение».

Под профессиональным прототипом понимается зарождающаяся модель профессиональной деятельности, интегрирующая новые компетенции и функциональные обязанности, возникающие как ответ на актуальные социокультурные и технологические вызовы. Эти прототипы не всегда представляют собой формализованные должности, но отражают тенденции трансформации профессиональных функций в определенной сфере.

Понятие цифрового самоопределения, центральное для нашего исследования, получило фрагментарное освещение в контексте профессиональной педагогики, в основном в виде эмпирических исследований [3]. При этом оно лишено целостного теоретического осмысления, тогда как в более широком научном дискурсе активно разрабатывается в рамках проблематики цифрового суверенитета (digital sovereignty) государств и сообществ. Запрос на повышение уровня автономии и контроля в цифровой сфере характерен как для авторитарных режимов, так и для либеральных демократий [4], а его содержательное наполнение является предметом научных дискуссий и систематического анализа [5; 6]. Настоящее исследование вносит вклад в эту общую проблематику, фокусируясь на микроуровне – цифровом самоопределении будущего педагога как частном случае реализации права на профессиональную автономию в условиях цифровой трансформации.

В рамках данного исследования цифровое самоопределение педагога понимается как осознанный выбор и построение профессиональной траектории в цифровой среде, что основывается на разработанной нами структурно-содержательной модели данного феномена [7].

Расширяя это определение, мы опираемся на концепцию цифрового самоопределения (Digital Self-Determination, DSD), трактуемую в научной литературе как принцип уважения и обеспечения агентства, прав и интересов людей на протяжении всего жизненного цикла цифровых данных, реализация которого на практике сталкивается с проблемой неравного распределения профессиональной автономии [8]. В контексте педагогической деятельности это понятие приобретает специфические черты, связанные с преодолением «агентской асимметрии» в образовательной data-экосистеме и утверждением роли педагога не как пассивного объекта данных, а как активного субъекта, обладающего контролем над своими цифровыми решениями и профессиональной средой». Данный процесс находит свое практическое воплощение в деятельности современных образовательных организаций. Как показывает эмпирическое исследование, проведенное в лицее № 590 Санкт-Петербурга, кризисные ситуации (такие как пандемия) становятся мощным катализатором этого процесса, заставляя педагогов осваивать новые цифровые сервисы и пересматривать свои профессиональные функции [3]. Таким образом, цифровое самоопределение предстает как динамический феномен, позволяющий специалисту не только адаптироваться к технологическим изменениям, но и активно формировать собственную профессиональную идентичность в цифровую эпоху.

Материалы и методы

Методологической основой исследования выступил контент-анализ раздела «Образование» «Атласа новых профессий 3.0» [9], содержащего описание 16 профессий. Для обеспечения релевантности выборки был применен метод целенаправленного отбора. Критериями для идентификации профессиональных прототипов педагога выступили:

Прямая соотнесенность с педагогической деятельностью, то есть направленность на обучение, воспитание или развитие учащихся. На этом основании были исключены профессии, в большей степени связанные с административным управлением образовательной организацией (например, «Архитектор образовательных экосистем», «Модернизатор учебных учреждений»).

Наличие инновационного компонента, трансформирующего традиционную функцию педагога-предметника. Это позволило сфокусироваться на ролях, возникающих в ответ на новые вызовы (тьютор, модератор, игропедагог), а не на углублении традиционных предметных специализаций.

Ориентация на работу в цифровой или гибридной среде как явно выраженная в описании профессии или имплицитно заложенная в ее функционале (например, «Координатор образовательной онлайн-платформы», «Разработчик образовательных траекторий»).

В результате применения данной системы критериев из исходного списка было отобрано и подвергну-

то детальному анализу 6 ключевых профессиональных прототипов, которые наиболее репрезентативно отражают основные векторы трансформации педагогической профессии.

Результаты исследования

Анализ «Атласа новых профессий» позволяет утверждать, что современная трансформация педагогической деятельности характеризуется не столько появлением принципиально новых должностей, сколько процессом расщепления и гибридизации традиционной педагогической функции на набор специализированных ролей. Рассмотрим ключевые профессиональные прототипы, определяющие векторы развития профессии.

Разработчик образовательных траекторий. Данный прототип предполагает проектирование индивидуальных образовательных маршрутов на основе комплексного анализа данных, комбинации курсов, тренажеров и стажировок. Вектор цифрового самоопределения в рамках этой роли связан с освоением компетенций в области образовательной аналитики (работа с LMS, Big Data), цифровыми образовательными ресурсами и принципами педагогического дизайна. Ключевыми компетенциями выступают аналитическое мышление, работа с образовательными данными и глубокое понимание психологии обучения.

Тьютор. В отличие от разработчика образовательных траекторий, тьютор ориентирован на индивидуальное сопровождение обучающегося, содействие в целеполагании и рефлексии учебного прогресса. Цифровое самоопределение в рамках этого прототипа предполагает выбор инструментов для персонализированной коммуникации (мессенджеры, видеосвязь), мониторинга личных достижений (цифровые портфолио, дневники прогресса) и поддержки учебной мотивации. Ключевыми компетенциями являются развитая эмпатия, коучинговые навыки и способность к психологическому сопровождению.

Игропедагог (геймификатор). Этот прототип предполагает разработку образовательных программ и сред на основе игровых методик и механик. Вектор цифрового самоопределения связан с освоением компетенций в области игрового дизайна, сценарного проектирования и использования специализированных игровых платформ и симуляторов. Ключевыми компетенциями выступают креативность, понимание игровой механики и проектное мышление.

Организатор проектного обучения. Данный прототип акцентирует управленческую функцию педагога как координатора образовательных проектов, интегрирующих учебный процесс с реальным сектором. Цифровое самоопределение ориентировано на освоение инструментов проектного управления (Trello, Jira, и др.) и организации коллаборации (МТС Линк Доски, Miro, Notion и др.). Ключевыми компетенциями являются управление проектами, тайм-менеджмент и развитые коммуникативные навыки.

Модератор. Ключевая функция этого прототипа заключается в организации продуктивной групповой дискуссии и совместной деятельности в онлайн- и гибридном форматах. Цифровое самоопределение предполагает владение техниками фасилитации, использование цифровых досок и инструментов для проведения мозговых штурмов. Ключевыми компетенциями выступают мастерство коммуникации, понимание групповой динамики и развитый эмоциональный интеллект.

Координатор образовательной онлайн-платформы. Данная роль отражает институциональный уровень трансформации, где педагог не только использует платформы, но и участвует в их развитии. Вектор цифрового самоопределения требует формирования компетенций в области проектирования пользовательского опыта (UX), основ анализа данных (Data Science) и онлайн-педагогики. Ключевыми компетенциями являются системное мышление, клиентоориентированность и понимание специфики EdTech-рынка.

Представленная система из шести прототипов не претендует на исчерпывающее описание всего профессионального многообразия, заложенного в «Атласе новых профессий». В рамках проведенного анализа были также идентифицированы другие потенциально значимые роли, такие как:

– «Педагог-дизайнер» (Распаковщик / упаковщик контента), чья деятельность направлена на создание модульного, адаптивного учебного контента, что отражает тренд на персонализацию и микрообучение;

– «Тренер коллективных компетенций», фокусирующийся на развитии мягких навыков (*soft skills*) и групповой динамики, что отвечает растущему запросу на формирование навыков командной работы;

– «Валидатор знаний», который разрабатывает и применяет новые системы комплексной оценки компетенций, выходящие за рамки традиционного экзамена.

Данные прототипы могут быть рассмотрены как дальнейшая специализация внутри предложенной системы (например, «Педагог-дизайнер» работает в связке с «Разработчиком траекторий», а «Валидатор» – с «Тьютором») либо как самостоятельные векторы для разработки новых образовательных модулей в программах подготовки.

Обсуждение и заключения

Проведенный анализ позволяет рассматривать выделенные профессиональные прототипы не как взаимоисключающие категории, а как элементы единого поля новых профессиональных возможностей современного педагога. Важно подчеркнуть, что в реальной практике один специалист может успешно комбинировать несколько ролей, формируя тем самым уникальный профессиональный профиль. Например, педагог может одновременно выступать как модератор групповых дискуссий и как организатор проектного обучения, используя цифровые инструменты для решения комплексных педагогических задач.

Вместе с тем важно подчеркнуть рефлексивное отношение к самому источнику анализа. «Атлас новых профессий» является прежде всего прогностическим и футурологическим документом, который отражает запросы рынка и технологические тренды в их идеализированном, «очищенном» виде. Следовательно, выделенные профессиональные прототипы следует рассматривать как концептуальные модели или векторы желаемого развития, внедрение которых наталкивается на системные барьеры, не всегда учитываемые в подобных прогнозах. К их числу относятся институциональная инерция системы образования, нормативно-правовое отставание, дефицит ресурсов и сохраняющееся цифровое неравенство. Таким образом, трансформация подготовки педагогов не может сводиться лишь к

освоению новых компетенций; она требует глубоких изменений на институциональном и культурном уровнях всей образовательной экосистемы.

Выявленные прототипы представляют собой практический ответ на глубокое системное противоречие между традиционной, нормативно закрепленной ролью педагога-предметника и множеством новых гибридных ролей. Это противоречие порождено фундаментальными изменениями социальной реальности, которые, по теории М. Кастельса, трансформируют саму материальную основу общества, где «пространство потоков и вечное время становятся материальной основой новых социальных структур» [10, с. 402]. В этих условиях закономерно возникновение таких гибридных профессиональных прототипов, как модератор и координатор платформ, ориентированных на работу в сетевой среде. Однако их появление обнажает еще одну острую проблему. Как убедительно показывает А. А. Веряев, данное системное противоречие порождает кризис «самореферирования» системы педагогического образования, поскольку «учителей с таким функционалом в современной школе нет, поэтому нет естественной “рекламы” таких педагогических профессий» [2, с. 368]. Следовательно, вузы вынуждены активно брать на себя функцию продвижения этих новых профессиональных образцов.

Реализация этих прототипов требует от педагога навыков навигации в сложной цифровой среде и фасилитации образовательного процесса, что непосредственно связано с феноменом цифрового самоопределения. Эта новая роль «помощника и навигатора» находит свое подтверждение в практике работы современных школ, где, по словам А. М. Каменского, задача педагога смещается в сторону «помощи ребенку в освоении [цифрового] пространства, в поиске собственного «я», формировании у учащегося умения осуществлять осознанный выбор» [3, с. 94].

Для практической реализации выделенных профессиональных прототипов необходима соответствующая инструментально-технологическая база. В качестве методологической основы может выступать разработанная нами функциональная систематизация цифровых ресурсов и технологий [11], которая структурирует цифровой инструментарий по 10 ключевым категориям и позволяет целенаправленно развивать компоненты цифрового самоопределения, необходимые для каждой роли. Например, прототип «Организатор проектного обучения» требует активного использования инструментов коллаборации (Miro, Trello), в то время как «Игропедагог» нуждается в генеративных ИИ-сервисах и технологиях VR/AR. Данное инструментальное наполнение прототипов получает свое теоретическое обоснование в рамках структурно-содержательной модели цифрового самоопределения [7]. Так, прототип «Игропедагог» в наибольшей степени актуализирует креативный потенциал когнитивно-деятельностного компонента, в то время как «Тьютор» невозможен без развитого рефлексивно-личностного компонента, отвечающего за эмпатию и самоанализ.

Для системы педагогического образования полученные результаты предполагают необходимость следующих преобразований:

Требуется переход от устаревшей модели подготовки «учителя-универсала» к концепции «педагога-конструктора», способного к осознанной сборке своего профессионального профиля из различных ролевых модулей. Такой подход позволяет будущему специалисту гибко адаптироваться к меняющимся условиям профессиональной деятельности.

Образовательные программы педагогических вузов должны приобрести гибкий модульный характер, обеспечивая возможность освоения компетенций, соответствующих различным профессиональным прототипам. Это может быть реализовано через систему элективных курсов, проектную деятельность и программы дополнительной квалификации, такие как «Цифровые кафедры».

Ключевым элементом подготовки становится формирование метаспособности к цифровому самоопределению – умения осознанно выбирать и осваивать необходимые для реализации выбранной профессиональной роли цифровые инструменты и педагогические практики. Для формирования данной метаспособности необходим переход к принципу «избыточного разнообразия» цифровых ресурсов [11], при котором будущий педагог ставится в условия необходимости осознанного выбора инструментов из множества альтернатив, что и является практическим механизмом становления его цифрового самоопределения. Эта метаспособность обеспечивает устойчивость профессионального развития в условиях непрерывной технологической эволюции.

Проведенное исследование позволило выявить и охарактеризовать ключевые профессиональные прототипы будущего педагога на основе анализа «Атласа новых профессий» [9]. Установлено, что современная трансформация педагогической деятельности проявляется в процессе расщепления традиционной педагогической функции на набор специализированных ролей, образующих единое поле профессиональных возможностей.

Основной вывод исследования заключается в том, что «Атлас новых профессий» позволяет не просто прогнозировать, а целенаправленно проектировать будущее педагогической профессии через выделение конкретных профессиональных прототипов, актуальность которых подтверждается их востребованностью на современном рынке труда [12]. Эти прототипы задают четкие векторы для трансформации содержания, технологий и результатов педагогического образования, смещая фокус с трансляции знаний на проектирование образовательной среды и сопровождение индивидуального развития в цифровую эпоху.

Перспективы дальнейших исследований видятся в апробации модели подготовки, построенной на основе выделенных профессиональных прототипов, а также в разработке диагностического инструментария для оценки готовности выпускников педагогических вузов к работе в новых профессиональных ролях. Особый интерес представляет изучение процессов интеграции различных профессиональных прототипов в индивидуальной практике действующих педагогов.

Список источников

1. Лебедева М. Б., Матюшкина М. Д. Самоанализ педагогами своих цифровых компетенций и дефицитов // Новые образовательные стратегии в современном информационном пространстве. СПб. : Астерион. 2022. С. 343–352.

2. Веряев А. А. «Атлас новых профессий» и некоторые проблемы непрерывного педагогического образования // Фундаментальные проблемы гуманитарных наук: опыт и перспективы развития исследовательских проектов РФФИ : материалы всероссийской научной конференции с международным участием, Барнаул, 24–26 сентября 2020 г. Барнаул : Алтайский государственный педагогический университет. 2020. С. 365–368.

3. Каменский А. М. Цифровое самоопределение участников образовательного процесса современной школы // Человек и образование. 2021. № 1 (66). С. 90–95. DOI: 10.54884/S181570410020341-0.

4. Floridi L. The fight for digital sovereignty: what it is, and why it matters, especially for the EU // Philosophy & Technology. 2020. Vol. 33. Pp. 369–378. DOI 10.1007/s13347-020-00423-6.

5. Couture S., Toupin S. What does the notion of "sovereignty" mean when referring to the digital? // New Media & Society. 2019. Vol. 21, No. 10. Pp. 2305–2322. DOI: 10.1177/1461444819865984.

6. Pohle J., Thiel T. Digital sovereignty // Internet Policy Review. 2020. Vol. 9, No. 4. DOI: 10.14763/2020.4.1532.

7. Кормакова В. Н., Сатлер О. Н. Цифровое самоопределение будущего педагога: структурно-содержательная модель и детерминанты развития // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2025. Т. 11. №4. С. 3-20. DOI: 10.18413/2313-8971-2025-11-4-0

8. Kirchner S., Meyer S. Ch., Tisch A. "Digital Taylorism" for some, "digital self-determination" for others? Inequality in job autonomy across different task domains // Zeitschrift für Sozialreform. 2023. Vol. 69, No. 1. Pp. 57–84. DOI: 10.1515/zsr-2022-0101.

9. Атлас новых профессий 3.0 / под ред. Д. Варламовой, Д. Судакова. М. : Интеллектуальная литература, 2020. 456 с.

10. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура / пер. с англ. ; под науч. ред. О. И. Шкаратана. М. : ГУ ВШЭ, 2000. 606 с.

11. Сатлер О. Н. Цифровое самоопределение будущего педагога: функциональная систематизация цифровых ресурсов и технологий // Современные наукоемкие технологии. 2025. № 12. С. 318–322. DOI:10.17513/snt.40637.

12. Чернова А. В. Атлас новых профессий: анализ современных реалий в условиях модернизации образования // Шаг в науку-2021. М. : РЭУ им. Г. В. Плеханова. 2022. С. 204–210.

References

1. Lebedeva M. B., Matyushkina M. D. Self-analysis by teachers of their digital competencies and deficits. *Novye obrazovatel'nye strategii v sovremennom informatsionnom prostranstve* = New Educational Strategies in the Modern Information Space. St. Petersburg, Asterion, 2022. Pp. 343-352. (In Russ.)

2. Veryaev A. A. "Atlas of new professions" and some problems of continuing pedagogical education. *Fundamental'nye problemy gumanitarnykh nauk: opyt i perspektivy razvitiya issledovatel'skikh proektov RFFI* = Fundamental Problems of the Humanities: Experience and Prospects for the Development of RFBR Research Projects: materials of the All-Russian Scientific Conference with International Participation. Barnaul, Altai State Pedagogical University. 2020. Pp. 365-368. (In Russ.)

3. Kamensky A. M. Digital self-determination of participants in the educational process of modern school. *Chelovek i obrazovanie* = Man and Education. 2021; 1(66):90-95. DOI: 10.54884/S181570410020341-0. (In Russ.)

4. Floridi L. The fight for digital sovereignty: what it is, and why it matters, especially for the EU. *Philosophy & Technology.* 2020; 33:369-378. DOI: 10.1007/s13347-020-00423-6.

5. Couture S., Toupin S. What does the notion of "sovereignty" mean when referring to the digital? *New Media & Society.* 2019; 21(10):2305-2322. DOI: 10.1177/1461444819865984.

6. Pohle J, Thiel T. Digital sovereignty. *Internet Policy Review.* 2020; 9(4). DOI: 10.14763/2020.4.1532.

7. Kormakova V. N., Satler O. N. Digital self-determination of the future teacher: structural-content model and determinants of development. *Nauchnyy rezul'tat. Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya* = Research Result. Pedagogy and Psychology of Education. 2025; 11(4):3-20. DOI: 10.18413/2313-8971-2025-11-4-0. (In Russ.)

8. Kirchner S., Meyer S. Ch., Tisch A. "Digital Taylorism" for some, "digital self-determination" for others? Inequality in job autonomy across different task domains. *Zeitschrift für Sozialreform* = Journal for Social Reform. 2023; 69(1):57-84. DOI: 10.1515/zsr-2022-0101. (In German.)

9. Atlas of emerging jobs 3.0 / ed. by D. Varlamova, D. Sudakov. Moscow, Intellectual Literature, 2020. 456 p. (In Russ.)

10. Kastels M. The information age: economy, society and culture / transl. from English; ed. by O. I. Shkaratan. Moscow, Higher School of Economics State University, 2000. 606 p. (In Russ.)

11. Satler O. N. Digital self-determination of the future teacher: functional systematization of digital resources and technologies. *Sovremennye naukoemkie tekhnologii* = Modern High Technologies. 2025; 12:318-322. DOI:10.17513/snt.40637. (In Russ.)

12. Chernova A. V. Atlas of Emerging Jobs: analysis of modern realities in the conditions of education modernization. *Shag v nauku-2021* = Step into Science-2021. Moscow, Plekhanov Russian University of Economics, 2022. Pp. 204-210. (In Russ.)

Информация об авторе:

Сатлер О. Н. – зав. кафедрой информатики, естественнонаучных дисциплин и методик преподавания, канд. техн. наук, доц.

Information about the author:

Satler O. N. – Head of the Department of Computer Science, Natural Sciences and Teaching Methods, Ph.D. (Technology), Doc.

Статья поступила в редакцию 07.11.2025; одобрена после рецензирования 17.11.2025; принята к публикации 20.11.2025.

The article was submitted 07.11.2025; approved after reviewing 17.11.2025; accepted for publication 20.11.2025.

Гуманитарные науки и образование. 2026. Т. 17, № 1 (65). С. 99–106.
The Humanities and Education. 2026; 17(1-65):99-106.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья
УДК 373.2
doi: 10.51609/2079-3499_2026_17_01_99

Теоретико-методологические подходы к формированию самостоятельности у детей в эпоху больших вызовов

Оксана Геннадьевна Филиппова[1], Олеся Владимировна Цвентарная[2*], Аида Жаукеновна Даулеткалиева[3]
[1]Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, Челябинск, Россия, oksimish@mail.ru, http://orcid.org/0000-0002-6691-5778
[2]НИИ Педиатрии и Неврологии «Дети Индиго», Челябинск, Россия, kovchel08@mail.ru*, http://orcid.org/0000-0003-0602-9675
[3]Центр развития ребенка – детский сад № 58 «Жемчужинка», Озерск, Россия, dauletkalieva.2017@gmail.com, http://orcid.org/0009-0002-4507-3273

Аннотация. Современные концепции описывают мир как быстроменяющийся, турбулентный, нестабильный, хаотичный. В этом мире люди сталкиваются с террористическими, экстремистскими, социальными, политическими, экономическими, технологическими угрозами. Важно готовить детей к жизни в нестабильной и изменчивой реальности, где заранее невозможно предусмотреть все риски. Цель статьи: определить и обосновать основные подходы и методы, а также предложить практические рекомендации для формирования самостоятельности у детей дошкольного возраста в эпоху больших вызовов. Использованы теоретические и эмпирические методы исследования: педагогическое описание, педагогическое наблюдение, тестирование; статистический анализ. Формирование у детей самостоятельности в контексте больших вызовов авторами рассматривается с позиций единства личностно ориентированного и компетентностного подходов. Самостоятельность поможет ребенку в дальнейшем не только овладеть базовыми знаниями и навыками, но и стать субъектным при столкновении с большими вызовами. Предложено сочетание приемов рефлексивного круга и провокации, метода обобщения в структуре свободной игры для обеспечения формирования у детей самостоятельности, развития устойчивости к манипулятивным воздействиям, что делает технологию особенно актуальной в условиях современных социальных вызовов. Авторы описали рекомендации для педагогов и родителей по формированию самостоятельности у детей старшего дошкольного возраста в эпоху больших вызовов современности. Предложенные подходы, приемы для формирования самостоятельности в свободной игре представляют научную новизну исследования. Формирование самостоятельности в дошкольном детстве поможет ребенку чувствовать себя увереннее в неопределенных обстоятельствах, уметь принимать решения, искать альтернативы, когда социальная среда меняется непредсказуемо, а также сохранять психофизическую безопасность при угрозах террористического и экстремистского характера.

Ключевые слова: самостоятельность, свободная игра, формирование самостоятельности, рефлексивный круг, личностно ориентированный подход, компетентностный подход, большие вызовы, SHIVA, TACI, дети дошкольного возраста

Для цитирования: Филиппова О. Г., Цвентарная О. В., Даулеткалиева А. Ж. Теоретико-методологические подходы к формированию самостоятельности у детей в эпоху больших вызовов // Гуманитарные науки и образование. 2026. Т. 17, № 1 (65). С. 99–106. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_01_99.

PEDAGOGY

Original article

Theoretical and methodological approaches to developing independence in children in times of major challenges

Oksana G. Filippova[1], Olesya V. Tsventarnaya[2*], Aida Zh. Dauletkalieva[3]
[1]South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia, oksimish@mail.ru, http://orcid.org/0000-0002-6691-5778
[2]Research Institute of Pediatrics and Neurology “Indigo Child”, Russia, Chelyabinsk, kovchel08@mail.ru*, http://orcid.org/0000-0003-0602-9675
[3]Child Development Center – Kindergarten No. 58 “Zhemchuzhinka”, Ozersk, Russia, dauletkalieva.2017@gmail.com, http://orcid.org/0009-0002-4507-3273

© Филиппова О. Г., Цвентарная О. В., Даулеткалиева А. Ж., 2026

Abstract. Contemporary conceptual frameworks describe the world as rapidly changing, turbulent, unstable, and chaotic. In this environment, individuals face terrorist, extremist, social, political, economic, and technological threats. It is essential to prepare children for life in an unstable and dynamic reality where not all risks can be anticipated in advance. The purpose of the article is to identify and justify key approaches and methods, as well as to propose practical recommendations for fostering autonomy in preschool children in an era of major challenges. The study employs both theoretical and empirical research methods, including pedagogical description, pedagogical observation, testing, and statistical analysis. The authors view the development of children's autonomy in the context of major challenges through the lens of an integrated methodological perspective that combines person-centered and competency-based approaches. Autonomy enables children not only to acquire fundamental knowledge and skills but also to become active agents when confronted with significant challenges. The paper proposes integrating elements of the reflective circle and pedagogical provocation, along with the method of generalization within the structure of free play, to promote the development of autonomy and resilience against manipulative influences – an especially relevant goal given current social challenges. The authors provide recommendations for educators and parents aimed at fostering autonomy in older preschool children in today's era of major challenges. The proposed approaches and techniques for nurturing autonomy in free play constitute the scientific novelty of the study. Developing autonomy in early childhood will help children feel more confident in uncertain circumstances, make decisions, seek alternatives in unpredictable social environments, and maintain psychophysical safety in the face of terrorist and extremist threats.

Keywords: independence, free play, independence formation, reflective circle, personality-oriented approach, competence-based approach, major challenges, SHIVA, TACI, preschool children

For citation: Filippova O. G., Tsventarnaya O. V., Dauletkalieva A. Zh. Theoretical and methodological approaches to developing independence in children in times of major challenges. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2026; 17(1-65):99-106. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_01_99.

Введение

Современное общество сталкивается с множеством угроз, среди которых выделяются экстремизм, терроризм, киберпреступность. Это «большие вызовы» – совокупность фундаментальных проблем и рисков, с которыми сталкивается современная цивилизация[1].

Вопрос безопасности детей остается одним из приоритетных в дошкольной педагогике [1–3]. Среди задач, прописанных в федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования, – формирование самостоятельности детей.

Чтобы определиться с ориентирами в дошкольном образовании в эпоху больших вызовов, проанализируем концепции SHIVA и TACI.

Концепции SHIVA и TACI, описывающие современную неопределенность и турбулентность мира, показывают трудности, с которыми сталкивается педагогика. SHIVA – мир, в котором привычные схемы утрачивают действенность, что провоцирует глубокую тревожность и неуверенность, непредсказуемость развития событий, но при этом открываются возможности для адаптации к новому устройству. TACI – мир хаоса, непредсказуемости и враждебности. TACI мир описывается как быстроменяющаяся турбулентная среда, для которой характерно разрушение прежних культурных и логических основ, рост агрессии. Концептуальные описания современного мира должны ставить перед педагогикой новые задачи: выстраивать ориентиры для будущего, в котором предстоит жить детям [4; 5]. Педагоги должны готовить детей к жизни в нестабильной и изменчивой реальности, где невозможно предугадать опасности [6; 7]. Личность с собственными ценностями, способная мыслить критически и действовать самостоятельно, будет более устойчива к влиянию идеологий преступных группировок. Самостоятельность обеспечивает умение находить выход из непредсказуемых ситуаций, принимать решения, искать альтернативы, анализировать ошибки, успешно адаптироваться, сохранять психофизическую безопасность и устойчивость даже в условиях неопределенности.

При изучении психолого-педагогической литературы мы определили противоречие между актуальностью формирования самостоятельности у детей дошкольного возраста в контексте современных вызовов и недостаточной представленностью теоретической и практической базы вопроса. Данное противоречие определило направления нашего исследования. Цель статьи: определить и обосновать основные методологические подходы к формированию самостоятельности у детей дошкольного возраста в эпоху больших вызовов.

Обзор литературы

Рассмотрим трактовки понятия «самостоятельность» в научной литературе.

Р. Ф. Швецова, О. В. Серова указывают, что самостоятельность – это независимость, свобода от внешних влияний, принуждений, от посторонней поддержки, помощи, умение поступать согласно образцам, действовать по собственному желанию, получая ожидаемый результат [8]. С. Ю. Головин определяет самостоятельность как свойство личности, появляющееся в инициативности, критичности, адекватной самооценке и чувстве личной ответственности за свое поведение[2]. По В. С. Безруковой, самостоятельность – положительное духовно-нравственное качество личности, проявляющееся в ини-

[1] Указ Президента РФ от 01.12.2016 г. № 642 «О Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации».

[2] Головин С. Ю. Словарь практического психолога. М. : АСТ, Харвест. 1998. 592 с.

циативности, критичности, саморегуляции, чувстве личной ответственности за себя и свою деятельность, в умении ставить перед собой определенные цели и добиваться их достижения собственными силами[3].

Многие ученые (Ю. Н. Дмитриева, Е. И. Федак, В. С. Шурманов и др.) изучают проблему самостоятельности как свойства личности. Для нашего исследования особенно важно понимание самостоятельности как фундаментального личностного качества, позволяющего быть свободным от внешнего давления и манипулирования. Самостоятельность включает в себя способность к независимому мышлению, умение мыслить критически, планировать, действовать и доводить дело до результата без посторонней помощи (для детей дошкольного возраста мы говорим о частичном содействии со стороны взрослых).

Методы и материалы

В статье использованы теоретические методы: анализ научной литературы, интерпретации и обобщения, моделирования, анализ и обобщение педагогического опыта; эмпирические: анкетирование педагогов и родителей; методы обработки данных: качественный и количественный анализ. Исследование проводится с позиций личностно ориентированного и компетентностного подходов.

Результаты исследования

Опираясь на логику исследователей, описывающих показатели самостоятельности у детей дошкольного возраста [9], и контекст современных вызовов, мы считаем, что самостоятельность ребенка старшего дошкольного возраста предполагает:

– готовность и желание решать актуальные жизненные задачи без помощи и участия других;

– способность ставить цель деятельности самостоятельно и исходя из актуальных обстоятельств;

– умение планировать деятельность в условиях нестабильности и неопределенности;

– способность реализовывать задуманное и достигать результатов, соответствующих поставленной цели.

Формирование самостоятельности у детей – важная задача, в реализации которой участвуют родители и педагоги [10–12].

Анкетирование педагогов и родителей помогает лучше понять проблему с точки зрения разных участников образовательного процесса.

Мы провели пилотное анкетирование педагогов и родителей детей старшего дошкольного возраста. В исследовании приняли участие 25 родителей и 4 педагога, которые являются воспитателями данных детей и работают в ними не менее одного года. Была проведена оценка самостоятельности каждого из 25 детей как его родителем, так и воспитателем. Взрослые оценивали, насколько ребенок проявляет самостоятельность в ситуациях, не требующих прямого руководства со стороны взрослого (например, личная гигиена, выполнение заданий и поручений). Анкета предлагает взрослому оценить утверждения о ребенке.

Приведем вопросы анкеты, а также статистику ответов педагогов и родителей. На первые три вопроса предлагались варианты ответа: практически всегда (4 балла); часто (3 балла); иногда (2 балла); редко (1 балл); практически никогда (0 баллов).

Вопрос 1. Ребенок самостоятельно планирует свои действия и выбирает способы достижения результата.

Максимально возможный балл – 4,0; средний балл по оценкам педагогов – 2,92; средний балл по оценкам родителей – 3,40. Средняя разница в оценке между педагогом и родителем составляет 0,48 балла. Процент совпадений оценок (родителя и педагога) составил 28 % (7 случаев из 25). Мы видим, что родители в среднем оценивают уровень самостоятельного планирования у своих детей выше, чем педагоги, почти на полбалла. Совпадение оценок наблюдается менее чем в трети случаев.

Вопрос 2. Ребенок самостоятельно действует для достижения результата.

Максимальный возможный балл – 4,0; средний балл по оценкам педагогов – 2,56; средний балл по оценкам родителей – 3,04. Средняя разница в оценке между педагогом и родителем так же, как и в первом вопросе составляет 0,48 балла. Совпадение оценок наблюдается в 24 % случаев (6 из 25). Таким образом, родители оценивают уровень самостоятельных действий ребенка выше, чем педагоги.

Вопрос 3. Ребенок достигает результата, действуя самостоятельно.

Максимальный возможный балл – 4,0; средний балл по оценкам педагогов – 2,56; средний балл по оценкам родителей – 2,96. Итак, средняя разница в оценке между педагогом и родителем составляет 0,4 балла. Процент совпадений оценок (родителя и педагога) составил 36 % (9 случаев из 25).

Вопрос 4. Как вы оцениваете самостоятельность ребенка в целом?

Поставьте балл от 1 до 10 – насколько ребенок самостоятелен.

Родители в среднем оценивают самостоятельность выше, чем педагоги (7,88 и 7,16 соответственно). Родители чаще ставят высокие оценки (8–10), тогда как у педагогов оценки более распределены и есть низкие значения. Самые низкие оценки (1–3 балла) почти исключительно от педагогов, а максимальные (10) – только от родителей. Процент совпадений оценок (родителя и педагога) составил 12 % (3 случая из 25).

Результаты анкетирования показали, что родители обычно ставят своим детям более высокие баллы, чем педагоги. Они часто воспринимают своего ребенка более позитивно, гордятся им и хотят видеть его успешным, поэтому их оценки нередко оказываются выше. Кроме того, ребенок дома и в детском саду ведет себя по-разному: вероятно, в детском саду от него требуется больше организованности, поэтому самостоятельность проявляется слабее. Педагоги более опытны в диагностике, работают с большим количеством детей, имеют возможность сравнивать проявления самостоятельности у разных детей. Они оценивают самостоятельность по более четким и объективным признакам: умеет

[3] Основы духовной культуры : энциклопедический словарь педагога / сост. В. С. Безрукова. Екатеринбург. 2000. 937 с.

ли ребенок планировать, контролировать себя, доводить дело до конца. Родители же чаще считают самостоятельным то, что ребенок делает «сам», даже если ему помогают советом или напоминанием. Кроме того, разница в оценках объясняется и тем, что родители и педагоги по-разному понимают «самостоятельность», поэтому так важно вырабатывать унифицированные подходы к воспитанию личностных качеств детей, способствующих самостоятельности в будущем.

Вопрос для родителей. Насколько, по вашему мнению, важна самостоятельность для успешной жизни ребенка в современном мире в настоящем и будущем? Варианты ответа: крайне важна – сейчас самостоятельность имеет даже большее значение, чем для предыдущих поколений (2 балла); важна – воспитание самостоятельности остается актуальным, как и в прошлом (1 балл); менее важна – с развитием технологий многое будет автоматизировано, поэтому другие качества важнее самостоятельности (0 баллов).

Большинство родителей высоко оценивают важность самостоятельности ребенка для успешной жизни. 100 % опрошенных считают самостоятельность важным или крайне важным качеством. Это подтверждает, что в родительской среде существует консенсус относительно ценности данного качества в современном воспитании. Подавляющее большинство родителей (64 %) считает, что самостоятельность в современном мире имеет даже большее значение, чем для предыдущих поколений, что свидетельствует о том, что родители осознают новые вызовы современного общества, такие как высокая конкуренция и необходимость принимать решения в условиях информационного потока. Они рассматривают самостоятельность как важный фактор адаптации и успеха в будущем. Полученный средний балл (1,64 из 2) подтверждает, что родители в целом оценивают самостоятельность как критически важное качество для современного ребенка. Это является прочной основой для сотрудничества педагогов и семьи, коллегиальные решения и единые подходы как в детском саду, так и дома позволят более эффективно формировать самостоятельность у детей.

В качестве теоретико-методологических подходов к формированию самостоятельности у детей старшего дошкольного возраста в эпоху больших вызовов современности мы предлагаем личностно ориентированный и компетентностный подходы. Рассмотрим их подробнее.

Личностно ориентированный подход в образовании является предметом исследования таких ученых, как Ш. А. Амонашвили, Л. С. Выготский, В. А. Петровский, С. М. Гульянц, О. А. Комарова и др. В рамках этого подхода мы предлагаем соблюдать принцип субъектности: ребенок выступает активным участником собственной деятельности; педагог создает условия для проявления инициативы, выбора, ответственности [13; 14]. Опыт ребенка помогает ему принимать безопасные решения в условиях неопределенности, риска экстремистских влияний, с чем, вероятно, он столкнется в будущем. Ребенок через проживание жизненных ситуаций учится анализировать, делать самостоятельный выбор и нести ответственность за свои действия [15]. Это особенно важно в условиях манипулятивных воздействий, когда взрослых нет рядом и именно от самостоятельных действий зависит психологическая и физическая безопасность ребенка.

Компетентностный подход описан в трудах таких ученых, как И. А. Зимняя, А. А. Майер, В. А. Сластенин, А. В. Хуторской, В. В. Давыдов, П. Я. Гальперин и др. Этот подход – приоритетная ориентация на обучаемость, самоопределение, самоактуализацию, социализацию и развитие индивидуальности[4]. Именно собственный опыт ребенка в будущем послужит той морально-ценностной опорой, которая придаст ему устойчивость для реализации самостоятельных действий при влиянии со стороны других людей в хаотичном мире.

Личный опыт ребенка как субъекта деятельности, как личности с ее мнениями, установками и ценностями играет ключевую роль в формировании самостоятельности [16]. Именно он дает ощущение контроля в нестабильной, неопределенной и быстроменяющейся среде, а также уверенности в себе, поскольку ребенок становится субъектом [17]. Игровой опыт ребенка связывается с реальными жизненными ситуациями: игровые задачи становятся моделью реальных социальных вызовов.

Синергия личностно ориентированного и компетентностного подходов способствует развитию у ребенка самостоятельности, критического мышления, что важно для адаптации к новым условиям и нестандартным ситуациям. Осмысление своего опыта помогает ребенку выработать собственное понимание ситуации, без оглядки на мнение группы, и учит размышлять, делать выводы.

Методологические основы формирования самостоятельности у детей мы используем в свободной игре. Свободная игра – это технология, основанная на самостоятельной активности ребенка, где педагог выступает не руководителем, а организатором пространства, консультантом и наблюдателем [18]. Это особенно важно в контексте нашего исследования: через спонтанное, внутренне мотивированное действие ребенок осваивает модели поведения, мышления и взаимодействия, формируя личный опыт, умение сохранять личностную позицию, анализировать, делать собственный выбор. Это формируется не через инструкции и запреты, а в опыте свободной деятельности, когда ребенок имеет право на решение, ошибку и переосмысление. В свободной игре ребенок естественным образом сталкивается с влиянием других участников (игровыми предложениями, лидерством, конфликтами) и учится отстаивать свои взгляды без агрессии, что является основой психологической защиты от манипуляции в будущем. Мы реализовывали свободную игру в форме «Субъектные мастерские»: дети создают и проигрывают собственные сюжеты, педагог поддерживает детскую инициативу, создает условия для игры.

[4] Зеер Э.Ф. Компетентностный подход к образованию // Образование и наука. 2005. № 3 (33). С. 27–40.

Важную роль играет метод обобщения, при котором педагог помогает детям выделить нравственный смысл игровой ситуации: «Почему важно думать самому, даже если кто-то говорит громко и уверенно?», «Можно ли доверять всему, что предлагают?» Метод направлен на формирование осознанной позиции, способности различать добро и зло, правду и ложь, что особенно значимо в эпоху информационной неопределенности и социальных манипуляций [19].

Эффективность формирования самостоятельности дошкольников в условиях современных вызовов во многом определяется выбором педагогических приемов в свободной игре. Прием рефлексивного круга используется после завершения свободной игры в форме «круга размышлений» [20; 21]. Он позволяет ребенку осознать собственный опыт, определить, что помогло ему действовать самостоятельно, увидеть связь между действиями и результатом. Через совместное обсуждение формируются основы саморефлексии и саморегуляции. Прием провокации предполагает создание педагогом проблемной ситуации выбора, побуждающей ребенка к самостоятельному решению [22; 23]. В игровых сюжетах моделируются ситуации социального давления и скрытого влияния («тебя уговаривают сделать что-то опасное», «предлагают не рассказывать взрослым» и др.). Благодаря игровому характеру эти эпизоды воспринимаются детьми как безопасные, располагают к размышлениям.

В качестве **дополнительных средств** мы используем медиаматериалы – аудио, иллюстрации, фрагменты мультфильмов, фильмов, программ по детской безопасности которые интегрируются в свободную игру и служат стимулом для обсуждения достоверности информации. Игры типа «Неправда», «Проверь новость» позволяют сомневаться, проверять и принимать решения на основе собственного анализа.

Таким образом, сочетание приемов рефлексивного круга и провокации, метода обобщения в структуре свободной игры обеспечивает формирование самостоятельности у дошкольников и развитие у них базовой устойчивости к манипулятивным воздействиям в условиях больших вызовов.

Обсуждение и заключения

На основе вышеизложенных теоретических оснований и практического опыта мы предлагаем рекомендации по формированию самостоятельности у детей старшего дошкольного возраста в эпоху больших вызовов современности.

Рекомендации для педагогов:

1. Организация игрового пространства в формате субъектных мастерских, включающих зонирование и обеспечение доступности материалов (с предоставлением детям свободы выбора игрового сюжета, ролей и материалов для использования в свободной игре, воплощения своего игрового замысла.

2. Соблюдение позиций педагога-наблюдателя и модератора, предполагающих минимальное вмешательство в игровой процесс.

3. Формирование у ребенка способности принимать самостоятельные решения путем целенаправленного использования приема провокации (моделирование ситуаций выбора).

4. Организация рефлексивного круга по завершении игры, включающего постановку вопросов («Что ты задумал? Что помогло? Что можно было сделать иначе?») и фиксацию ответов (карточки, рисунки, портфолио и др.).

5. Применение приема морального обобщения, направленного на совместное с детьми выявление нравственного смысла игрового сюжета и формулирование моральных правил («Проверяй», «Скажи взрослому», «Можно сказать «нет»).

6. Интеграция медиастимулов в игровую деятельность (аудио-, визуальных и текстовых фрагментов), служащих поводом для обсуждения достоверности информации и мотивов поведения персонажей.

7. Стимулирование переноса игровых навыков в жизненные ситуации посредством моделирования мини-ситуаций («Что бы ты сделал в жизни?»), обеспечивающих связь игрового опыта с реальными социальными контекстами.

8. Организация взаимодействия с родителями воспитанников (информирование, демонстрация примеров игровых ситуаций и обсуждений, разработка домашних заданий).

Рекомендации для родителей:

1. Создание дома игрового пространства с элементами выбора и доступными материалами (реквизит, картон, куклы, конструктор).

2. Предоставление ребенку инициативы в построении игрового сюжета, права на самостоятельное принятие решений и допущение ошибок.

3. Организация рефлексивных обсуждений по итогам игры, предполагающая краткое осмысление ребенком собственного опыта («Что тебе понравилось и почему? Что было трудно? Что ты сделал сам?»).

4. Моделирование в домашних условиях социально ориентированных ситуаций безопасного несогласия, введение в словарь ребенка речевых формул отказа («Спасибо, но я так не могу», «Мне нужно подумать» и др.).

5. Совместное чтение и анализ литературных или медиатекстов (историй, мультфильмов), обсуждение логики принятия решений героями и развитие критического отношения к информации по типу игры «Верю – не верю».

6. Формирование у ребенка безопасной модели восприятия информации через личный пример родителей, демонстрирующих проверку фактов. Использование вопросов («Как ты решил? Что дальше?») вместо прямых инструкций.

7. Поддержка и поощрение инициативности ребенка, позитивная оценка завершения начатого действия и стимулировании рефлексии собственных способов планирования («Ты доделал – здорово, как ты это спланировал?»).

8. Сотрудничество с педагогами образовательной организации, включающее обмен информацией о применяемых игровых практиках.

Таким образом, дошкольный возраст является сензитивным для формирования самостоятельности в деятельности через освоение компетенций, которые учитывают личные ценности, опыт и суждения ребенка. Современное детство проходит в контексте социальных рисков, манипуляций и нестабильности среды. В условиях стремительно меняющегося и неопределенного мира невозможно заранее спрогнозировать, какие именно знания и навыки будут актуальны в будущем. Мир предъявляет ребенку требования, которых не знали предыдущие поколения: умение быстро адаптироваться, критически мыслить, отличать достоверную информацию от ложной, сохранять внутреннюю устойчивость при изменениях, поэтому педагогам важно формировать у детей универсальные компетенции, развивать самостоятельность, чтобы ребенок в будущем мог справляться с вызовами в меняющемся мире. В эпоху больших вызовов самостоятельность выступает базовой компетенцией. Формирование самостоятельности с дошкольного возраста становится противодействием угрозам террористического и экстремистского характера.

Список источников

1. Yani M. T., Hazin M., Wiriawan O., Setyowati N., Hanafi Yu., Bustami M. R. The phenomenon of millennials exposed to radicalism and revitalization of religious moderation and Pancasila values in universities // Arts Educa. 2024. Vol. 38. Pp. 201–214.

2. Rahma F., Sabiq F. Multicultural Education as an Alternative to Countering Radicalism in the Era of Globalization: Thoughts of Prof Muhammad Tholchah Hasan // Syaikhuna: Jurnal Pendidikan dan Pranata Islam. 2023. Vol. 14. No. 1. Pp. 34–51. https://doi.org/10.58223/syaikhuna. v14i1.6378.

3. Busher J., Choudhury T., Thomas P. Surveillance and preventing violent extremism: the evidence from schools and further education colleges in England // The Cambridge handbook of race and surveillance. Cambridge : Cambridge University Press, 2023. Pp. 267–287. https://doi.org/10.1017/9781108241304.014.

4. Филиппова О. Г., Батенова Ю. В., Цвентарная О. В. Есть контакт : программа по психолого-педагогическому сопровождению развития когнитивных функций и социальных эмоций у детей старшего дошкольного возраста в условиях цифровой избыточности и дефицита речевого общения. Челябинск : Титул, 2023. 98 с. URL: https://elibrary.ru/qnhwhd (дата обращения: 04.10.2025).

5. Филиппова О. Г., Батенова Ю. В., Цвентарная О. В. Когнитивно-эмоциональное развитие дошкольников в контексте становления информационного сознания личности безопасного типа поведения : учебно-методическое пособие (методические рекомендации). М., 2024. 154 с.

6. Ilma'nunah L., Mulyana A., Jazariyah J. The Role of Parenting in Fostering Independence Among Kindergarten Children: A Qualitative Case Study // GENIUS. 2025. Vol. 6, No. 1. Pp. 87–102.

7. Hand M. Education, extremism and exemption from basic morality // Educational Philosophy and Theory, 2025. Pp. 1–15. https://doi.org/10.1080/00131857.2025.2480769.

8. Швецова Р. Ф., Серова О. В. Использование дидактически подготовленной среды в развитии самостоятельности детей дошкольного возраста // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 76–2. С. 242–245. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-didakticheski-podgotovlennoy-sredy-v-razvitii-samostoyatelnosti-detey-doshkolnogo-vozrasta (дата обращения: 04.10.2025).

9. Шинкарева Н. А., Амосова Е. Л. Особенности и организационно-педагогические условия развития самостоятельности детей старшего дошкольного возраста // АНИ: педагогика и психология. 2021. № 4 (37). С. 15–18. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-i-organizatsiono-pedagogicheskie-usloviya-razvitiya-samostoyatelnosti-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta (дата обращения: 04.10.2025).

10. Hidayanti M., Lita L., Agustin M. The Role of Parents in Forming Children's Independence // Journal of Education for Sustainable Innovation. 2023. Vol. 1, No. 1. Pp. 9–19.

11. Mohzana M., Murcahyanto H. The influence of family interaction on early childhood independence // IJE: Interdisciplinary Journal of Education. 2023. Vol. 1, No. 1. Pp. 53–65.

12. Solikah S. N., Khalis U. N. Hubungan pola asuh dengan kemandirian fisik anak usia pra sekolah (4-6 tahun): The relationship of parenting patterns with the physical independence of preschool age children (4-6 years) // Jurnal Ilmiah Pamenang. 2024. Vol. 6, No. 1. Pp. 44–52.

13. Суматохина В. А., Иванова И. В. Воспитывающий потенциал дошкольной образовательной организации как средство становления субъектности дошкольника // Журнал педагогических исследований. 2023. №. 1. С. 42–48.

14. Усольцев А. П., Мерзлякова О. П., Игошев Б. М. Самостоятельность как проявление субъектности ученика в саморегуляции учебной деятельности // Образование и наука. 2025; № 27(5):91-110. https://doi.org/10.17853/1994-5639-2025-5-91-110.

15. How can life skills improve early childhood independence? / S. M. Ayu [et al.] // International Conference of Early Childhood Education in Multiperspectives, 2023. Pp. 31–39.

16. Nguyen N. T. The lived experiences of preschool children ages 3-4: the practices of independence in the case some pre school in Vietnam // Journal of Education, Society and Behavioural Science. 2023. Vol. 36. No. 9. Pp. 94–103.

17. Pantiuk T., Nevmerzhytska O., Horodyska V., Sharan O. Formation of independence of children of senior preschool age by means of problem tasks // SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION : Proceedings of the International Scientific Conference. 2023. Vol. 2. Pp. 15–24.

18. Алмазова И. Г., Числова С. Н., Кондакова И. В. Новационные смыслы воспитания: игра как навигатор развития личности // Перспективы науки и образования. 2023. № 4 (64). С. 455–472. https://doi.org/10.32744/ pse.2023.4.28.

19. Усеинова Л. Ю. К вопросу применения мето-

дических приемов на практических занятиях // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. 2022. Т. 8 (74). С. 90–99. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-primeneniya-metodicheskih-priemov-na-prakticheskih-zanyatiyah (дата обращения: 04.10.2025).

20. Зайцева О. В., Бабакина А. Н. Рефлексия в условиях современного образования // Инновационная наука. 2023. № 9–2. С. 62–64. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/refleksiya-v-usloviyah-sovremennogo-obrazovaniya (дата обращения: 04.10.2025).

21. Чарыева М., Кулыева М., Батырова Л., Велиева А. Роль рефлексии в методических подходах к обучению // IN SITU. 2024. № 11. С. 198–200. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/rol-refleksii-v-metodicheskih-podhodah-k-obucheniyu (дата обращения: 04.10.2025).

22. Химиченко А. Н. Технология «провокативной» педагогики как средство формирования готовности студентов к педагогической деятельности // Известия ВГПУ. 2024. № 3 (186). С. 16–19. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-provokativnoy-pedagogiki-kak-sredstvo-formirovaniya-gotovnosti-studentov-k-pedagogicheskoy-deyatelnosti (дата обращения: 04.10.2025).

23. Швецова Р. Ф., Кадырова А. Ж. Проблемные ситуации как средство достижения младшими школьниками предметных результатов обучения // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 80–1. С. 398–401. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/problemnye-situatsii-kak-sredstvo-dostizheniya-mladshimi-shkolnikami-predmetnyh-rezultatov-obucheniya (дата обращения: 04.10.2025).

References

1. Yani M. T., Hazin M., Wiriawan O., Setyowati R. N., Hanafi Yu., Bustami M. R. The phenomenon of millennials exposed to radicalism and revitalization of religious moderation and Pancasila values in universities. *Arts Educa*. 2024; 38:201-214.

2. Rahma F., Sabiq F. Multicultural education as an alternative to countering radicalism in the era of globalization: thoughts of Prof Muhammad Tholchah Hasan. *Syaikhuna: Jurnal Pendidikan dan Pranata Islam* = Syaikhuna: Journal of Islamic Education and Institutions. 2023; 14(1):34-51. https://doi.org/10.58223/syaikhuna.v14i1.6378.

3. Busher J., Choudhury T., Thomas P. Surveillance and preventing violent extremism: the evidence from schools and further education colleges in England. *The Cambridge Handbook of Race and Surveillance.* Cambridge, Cambridge University Press, 2023. Pp. 267-287. https://doi.org/10.1017/9781108241304.014.

4. Filippova O. G., Batenova Yu. V., Tsventarnaya O. V. There is a contact: program for psychological and pedagogical support of the development of cognitive functions and social emotions in children of older preschool age in the context of digital excess and speech communication deficit. Chelyabinsk, Titul, 2023. 98 p. URL: https://elibrary.ru/qnhwhd (accessed 04.10.2025). (In Russ.)

5. Filippova O. G., Batenova Yu. V., Tsventarnaya O. V. Cognitive and emotional development of preschoolers in the context of the formation of a safe type of informational consciousness of a person: study guide (methodological recommendations). Moscow, 2024. 154 p. (In Russ.)

6. Ilma'nunah L., Mulyana A., Jazariyah J. The role of parenting in fostering independence among kindergarten children: a qualitative case study. *GENIUS.* 2025; 6(1):87-102.

7. Hand M. Education, extremism and exemption from basic morality. *Educational Philosophy and Theory,* 2025. Pp. 1-15. https://doi.org/10.1080/00131857.2025.2480769.

8. Shvetsova R. F., Serova O. V. The use of a didactically prepared environment in the development of independence in preschool children. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* = Problems of Modern Pedagogical Education. 2022; 76-2:242–245. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-didakticheski-podgotovlennoy-sredy-v-razvitii-samostoyatelnosti-detey-doshkolnogo-vozrasta (accessed 04.10.2025). (In Russ.)

9. Shinkareva N. A., Amosova E. L. Features and organizational and pedagogical conditions for the development of independence in children of older preschool age. *ANI: pedagogika i psikhologiya* = Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology. 2021; 4(37):15-18. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-i-organizatsionno-pedagogicheskie-usloviya-razvitiya-samostoyatelnosti-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta (accessed 04.10.2025). (In Russ.)

10. Hidayanti M., Lita L., Agustin M. The role of parents in forming children's independence. *Journal of Education for Sustainable Innovation.* 2023; 1(1):9-19.

11. Mohzana M., Murcahyanto H. The influence of family interaction on early childhood independence. *IJE: Interdisciplinary Journal of Education.* 2023; 1(1):53-65.

12. Solikah S. N., Khalis U. N. Hubungan pola asuh dengan kemandirian fisik anak usia pra sekolah (4-6 tahun): The relationship of parenting patterns with the physical independence of preschool age children (4-6 years). *Jurnal Ilmiah Pamenang* = Pamenang Scientific Journal. 2024; 6(1):44-52. (In Indon.)

13. Sumatokhina V. A., Ivanova I. V. The educational potential of a preschool educational organization as a means of the emergence of subjectivity of a preschooler. *Zhurnal pedagogicheskikh issledovanii* = Journal of Pedagogical Research, 2023; 1:42-48. (In Russ.)

14. Usoltsev A. P., Merzlyakova O. P., Igoshev B. M. Independence as a manifestation of the student's subjectivity in self-regulation of educational activity. *Obrazovanie i nauka* = Education and Science. 2025; 27(5):91-110. https://doi.org/10.17853/1994-5639-2025-5-91-110. (In Russ.)

15. How can life skills improve early childhood independence? / S. M. Ayu [et al.] *International Conference of Early Childhood Education in Multiperspectives,* 2023. Pp. 31-39.

16. Nguyen N. T. The lived experiences of preschool children ages 3-4: the practices of indepen-

dence in the case some preschool in Vietnam. *Journal of Education, Society and Behavioural Science.* 2023; 36(9):94-103.

17. Pantiuk T., Nevmerzhytska O., Horodyska V., Sharan O. Formation of independence of children of senior preschool age by means of problem tasks. *SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION: Proceedings of the International Scientific Conference.* 2023; 2:15-24.

18. Almazova I. G., Chislova S. N., Kondakova I. V. Innovative meanings of education: game as a navigator for personal development. *Perspektivy nauki i obrazovaniya* = Prospects for Science and Education. 2023; 4(64):455-472. https://doi.org/10.32744/pse.2023.4.28. (In Russ.)

19. Useinova L. Yu. On the question of the application of methodological techniques in practical classes. *Uchenye zapiski Krymskogo federal'nogo universiteta imeni V. I. Vernadskogo. Sotsiologiya. Pedagogika. Psikhologiya* = Scientific Notes of the Crimean Federal University named after V. I. Vernadsky. Sociology. Pedagogy. Psychology. 2022; 8(74):90-99. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-primeneniya-metodicheskih-priemov-na-prakticheskih-zanyatiyah (accessed 04.10.2025). (In Russ.)

20. Zaitseva O. V., Babakina A. N. Reflection in the conditions of modern education. *Innovatsionnaya nauka* = Innovative Science. 2023; (9-2):62-64 URL: https://cyberleninka.ru/article/n/refleksiya-v-usloviyah-sovremennogo-obrazovaniya (accessed 04.10.2025). (In Russ.)

21. Charyeva M., Kulyeva M., Batyrova L., Velieva A. The role of reflection in methodological approaches to learning. *IN SITU* = IN SITU. 2024; (11):198-200. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/rol-refleksii-v-metodicheskih-podhodah-k-obucheniyu (accessed 04.10.2025). (In Russ.)

22. Khimichenko A. N. The technology of "provocative" pedagogy as a means of forming students' readiness for pedagogical activity. *Izvestiya VGPU* = Izvestiya of Voronezh State Pedagogical University. 2024; 3(186):16-19. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-provokativnoy-pedagogiki-kak-sredstvo-formirovaniya-gotovnosti-studentov-k-pedagogicheskoy-deyatelnosti (accessed 04.10.2025). (In Russ.)

23. Shvetsova R. F., Kadyrova A. Zh. Problem situations as a means of achieving subjective learning results by younger schoolchildren. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* = Problems of Modern Pedagogical Education. 2023; (80-1):398-401. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/problemnye-situatsii-kak-sredstvo-dostizheniya-mladshimi-shkolnikami-predmetnyh-rezultatov-obucheniya (accessed 04.10.2025). (In Russ.)

Информация об авторах:

Филиппова О. Г. – профессор кафедры теории, методики и менеджмента дошкольного образования, д-р пед. наук, доц.

Цвентарная О. В. – врач-психотерапевт, канд. пед. наук.

Даулеткалиева А. Ж. – педагог, магистрант кафедры теории, методики и менеджмента дошкольного образования.

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

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Filippova O. G. – Professor of the Department of Theory, Methods and Management of Preschool Education, Dr. Sci. (Pedagogy), Doc.

Tsventarnaya O. V. – psychotherapist, Ph.D. (Pedagogy).

Dauletkalieva A. Zh. – teacher, Master's student of the Department of Theory, Methodology and Management of Preschool Education.

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

The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 08.11.2025; одобрена после рецензирования 17.11.2025; принята к публикации 20.11.2025.

The article was submitted 08.11.2025; approved after reviewing 17.11.2025; accepted for publication 20.11.2025.

Гуманитарные науки и образование. 2026. Т. 17, № 1 (65). С. 107–114.
The Humanities and Education. 2026; 17(1-65):107-114.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья
УДК 37.016:811.161.1:575.4
doi: 10.51609/2079-3499_2026_17_01_107

Проблема семантизации безэквивалентной лексики в туркменской школе (на материале учебников по русскому языку)

Наталья Геннадьевна Юрина
Национальный исследовательский Мордовский государственный университет имени Н. П. Огарёва, Саранск, Россия, makarova-ng@yandex.ru, http://orcid.org/-0000-0002-8308-6334

Аннотация. В статье анализируются способы семантизации безэквивалентной лексики в школах Туркмении. Целью исследования является выявление важнейших проблем в процессе освоения этого пласта лексики туркменскими школьниками, изучающими русский язык на родине и приезжающими впоследствии в Россию со слабо сформированной социокультурной компетенцией в качестве абитуриентов вузов. Ключевыми для автора стали методы анализа и интерпретации. Материалом для исследования послужили туркменские учебники по русскому языку для средней школы (4–7-й, 11–12-й классы). Аналитическое осмысление проблемы семантизации безэквивалентной лексики в школах Туркменистана привело к выводу о преобладании малопродуктивных способов объяснения таких языковых единиц в школьных учебниках по русскому языку. Были предложены более перспективные способы семантизации (иллюстративный, словообразовательный анализ, лингвокультурологический комментарий, опора на контекст), обоснованы их преимущества. Делается вывод о том, что работа с безэквивалентной лексикой на уроках русского языка должна носить системный характер. Этот пласт лексики необходимо выделить в особую группу русских слов, связанных с национальной культурой. Процесс её изучения должен включать семантизацию, закрепление значения слова и использование его в речи. Предложенный аналитический материал и методические рекомендации представляют интерес для педагогов, работающих с туркменскими и другими иностранными студентами в российских вузах, для студентов-инофонов, обучающихся в России, а также для будущих преподавателей РКИ в Туркменистане.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, туркменские школьные учебники по русскому языку, семантизация безэквивалентной лексики, принципы и направления работы с безэквивалентной лексикой

Для цитирования: Юрина Н. Г. Проблема семантизации безэквивалентной лексики в туркменской школе (на материале учебников по русскому языку) // Гуманитарные науки и образование. 2026. Т. 17, № 1 (65). С. 107–114. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_01_107.

PEDAGOGY

Original article

The problem of semantization of non-equivalent vocabulary in Turkmen school (based on Russian language textbooks)

Natalya G. Yurina
National Research Ogarev Mordovia State University, Saransk, Russia, makarova-ng@yandex.ru, http://orcid.org/-0000-0002-8308-6334

Abstract. The article analyzes the methods of semantization of non-equivalent vocabulary in schools in Turkmenistan. The goal of the study is to identify the most important problems in the process of mastering this layer of vocabulary by Turkmen school students studying Russian at home and later going to Russia as university applicants with poorly formed socio-cultural competence. Methods of analysis and interpretation became key ones for the author. Turkmen textbooks of the Russian language for secondary school (4–7, 11–12 grades) were used as research material. Analytical comprehension of the problem of semantization of non-equivalent vocabulary in schools of Turkmenistan led to a conclusion about the predominance of low-productivity ways of explaining such language units in Russian language school textbooks. More promising ways of semantization were proposed (illustrative, word-formation analysis, linguistic and cultural commentary, reliance on context), their advantages were provided. It is concluded that the work with non-equivalent vocabulary in Russian language lessons should be systematic. This layer of vocabulary should be distinguished in a special group of Russian words related to the national culture. The process of its study should include semantization, fixation of the meaning of

© Юрина Н. Г., 2026

the word and using it in speech. The proposed analytical material and methodological recommendations are of interest to teachers working with Turkmen and other foreign students in Russian universities, for students who are not native Russian speakers studying in Russia, as well as for future teachers of Russian as a foreign language in Turkmenistan.

Keywords: Russian as a foreign language, Turkmen school textbooks of the Russian language, semantization of non-equivalent vocabulary, principles and directions of work with non-equivalent vocabulary

For citation: Yurina N. G. The problem of semantization of non-equivalent vocabulary in Turkmen school (based on Russian language textbooks). *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2026; 17(1-65):107-114. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_01_107.

Введение

В современной теории обучения русскому языку как иностранному наблюдается постепенный переход от развития только коммуникативных умений к обеспечению возможности диалога культур, что является насущной необходимостью для успешного взаимодействия в условиях поликультурной действительности. Многие учёные (Ю. Н. Караулов, С. Г. Воркачёв, А. Н. Плехов и др.) говорили о необходимости формирования вторичной языковой личности в процессе обучения иностранному языку. При этом понятно, что изучение лексики и грамматической системы нового языка не может автоматически привести к данному результату, поскольку образование вторичной языковой личности проходит на основе осознанного формирования как вербально-семантического, так и когнитивного уровней. Учащийся должен быть открыт новой информации, иметь желание интегрировать получаемые сведения в структуру уже имеющихся знаний.

При работе с безэквивалентной лексикой студент встречается с языковыми несовпадениями, которые объясняются уникальностью культуры, образа жизни и исторического развития разных народов. С точки зрения методики обучения русскому языку как иностранному (РКИ) безэквивалентные единицы являются элементами, которые препятствуют полному пониманию не только текста, но и подтекста, ведут к возникновению культурологических ошибок у обучающихся. Специфика безэквивалентной лексики – невозможность её семантизации с помощью только буквального перевода или путём подбора синонимов, поскольку такие слова не имеют устойчивых соответствий в других языках, – обусловливает и особенности организации работы при её изучении.

В современном Туркменистане у русского языка нет официального статуса языка межнационального общения (он отменён в 1996 г.). Несмотря на то, что его изучение начинается с 1–2-го классов, в специализированных школах предмету отводится лишь 4 часа в неделю, а в неспециализированных – только 2. Следовательно, обучение русскому языку ведётся в условиях неязыковой среды. Ещё одной сложностью, препятствующей успешному обучению русскому языку в туркменской школе, является лингвистический фактор (фонетические, лексические, грамматические особенности, связанные с принадлежностью русского и туркменского языков к разным типологическим группам; переход на латинский алфавит). Наконец, преподаватели РКИ, работающие с туркменскими студентами, не могут не учитывать психолого-педагогические особенности данной этногруппы, важнейшими чертами которой, по мнению А. А. Григорян и Е. Б. Попковой, является немногословность, вежливость, скрытность, самолюбивость и – как следствие – пассивность владения русским языком, трудности в коммуникации на литературном языке и в языковом прогнозировании, небольшой запас абстрактной и безэквивалентной лексики [1, с. 306]. Следовательно, особую актуальность при работе с данной категорией обучающихся имеют аудиовизуальные и сознательно-практические методы обучения.

Актуальность данного исследования обусловлена, во-первых, увеличением в вузах России количества студентов из Туркменистана. Дальнейшее их обучение происходит на русском языке, а социокультурная адаптация неизбежно основывается на знаниях, полученных в школе, на сформированной (или недостаточно сформированной) социокультурной компетенции. Во-вторых, актуальность работы связана с потребностью современной методики РКИ в поиске новых путей изложения и закрепления учебного материала, помогающего не только усвоить язык, но и сформировать толерантную личность, хорошо понимающую культурные черты того народа, язык которого изучает. Знание национальных особенностей обучения русскому языку на родине студента позволит российским преподавателям РКИ скорректировать дальнейший процесс его освоения в направлении формирования вторичной языковой личности.

Цель работы – рассмотреть особенности семантизации безэквивалентной лексики в туркменской школе при изучении русского языка, выявить важнейшие педагогические проблемы. Задачи: 1) определить продуктивные и непродуктивные способы семантизации безэквивалентной лексики в туркменских школьных учебниках по русскому языку; 2) сформулировать принципы работы с русской безэквивалентной лексикой в туркменской школе; 3) изучить основные направления работы с безэквивалентными единицами языка.

Результаты работы имеют практическое значение для преподавателей, работающих с иностранными (прежде всего туркменскими) обучающимися в России, и для самих студентов-инофонов.

Обзор литературы

Изучение безэквивалентной лексики активно ведётся в российской науке в трёх основных направлениях: языковедческом (Д. Э. Розенталь, И. А. Стер-

нин, З. Д. Попова и др.), переводческом (С. Влахов и С. Флорин, М. Л. Алексеева, В. В. Бесценная и др.) и методическом (Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров, В. В. Богуславская, Е. А. Будник и др.). Соответственно, понятие «безэквивалентная лексика» трактуется уже или шире. Мы будем рассматривать безэквивалентную лексику в методическом аспекте и понимать её в широком смысле, относя к ней следующие разновидности: национально-культурные реалии, знание которых необходимо при изучении языка и культуры страны (названия предметов национального быта; блюда национальной кухни; посуда; одежда и обувь; церковная лексика; названия зданий; музыкальные инструменты; слова и выражения из устного народного творчества; некоторые устаревшие и новые слова; общественно-политическая лексика; факты истории; обозначения мифологических существ); топонимы; антропонимы; устойчивые словесные комплексы, не имеющие аналогов в других культурах (фразеологизмы; паремии; общественно-политические и естественно-научные формулы; крылатые выражения); стилистически маркированная лексика.

Теоретической основой исследования стали работы, посвящённые изучению способов семантизации безэквивалентной лексики, принципов её использования при формировании социокультурной компетенции у иностранцев, изучающих русский язык. В этой связи следует особо отметить диссертационные исследования А. Х. Джахангери [2], И. Кана [3]. Методические приёмы работы с безэквивалентной лексикой изучали, в частности, А. Ю. Саркисова [4], А. Овулягулыева [5], С. Ж. Макашева, В. Н. Евсеев, Т. Ю. Сомикова [6] и др. Но такие методические разработки, как правило, не учитывали национальные особенности обучающихся. Туркменские учебники по русскому языку с точки зрения лингвострановедческого аспекта рассматривал М. Байрамов [7], однако его анализ затронул преподавание русского языка преимущественно в начальной и средней школе Туркмении. Не выявлены сильные и слабые аспекты работы с безэквивалентной лексикой в туркменских учебниках по русскому языку, продуктивные виды семантизации, общие принципы работы с такого рода материалом в процессе формирования социокультурной компетенции у школьников. Таким образом, научная новизна данного исследования связана с анализом туркменских учебников по русскому языку с точки зрения представления в них безэквивалентной лексики и работы с ней, а также с предложением рекомендаций для совершенствования процесса изучения таких языковых единиц туркменскими студентами российских вузов.

Материалы и методы

Для анализа были взяты следующие учебники для туркменской школы: Т. Е. Ходжаметова, В. В. Ахундова, Г. О. Гельдыева, Н. Г. Якабова «Русский язык: пробный учебник для 4 класса общеобразовательных школ» [8]; Э. В. Хонякова «Русский язык. Учебник для 5 класса общеобразовательных средних школ» [9]; Б. Мурадов, О. Динакова «Русский язык: учебник для 6 класса средних школ Туркменистана» [10]; Б. А. Мурадов, Т. Е. Ходжемедова «Русский язык: учебник для 7 класса средних школ Туркменистана» [11]; О. Пирлиева В. Ахундова, Ш. Мередова «Русский язык: учебник для 11 класса общеобразовательных средних школ» [12]; О. К Пирлиева, В. В. Ахундов, Г. Ч. Хаджимурадова, О. И. Старова «Русский язык: учебник для 12 класса общеобразовательных средних школ Туркменистана» [13]. Данная работа основывалась на лингвокультурном подходе к языковому материалу, который в рамках методики преподавания РКИ позволяет повысить мотивацию обучающихся, глубже усвоить языковой материал. Ключевыми для автора стали методы анализа и интерпретации.

Результаты исследования

Авторы всех вышеназванных учебников включают работу с безэквивалентной лексикой, а также с русскими фразеологизмами и прецедентными феноменами, однако она имеет разную степень глубины и не выстроена в систему, которая, по логике, должна быть единой с 4-го по 12-й класс.

Выделим ключевые проблемы, связанные с изучением безэквивалентной лексики в школах Туркмении.

1. *Отсутствие семантизации.* Анализ туркменских школьных учебников по русскому языку показал, что несмотря на разнообразные способы семантизации безэквивалентной лексики, которые предлагаются для обучающихся, эти языковые единицы нередко вообще остаются без какого-либо пояснения. Так, в учебнике для 7-го класса при чтении былины об Илье Муромце не объясняются словосочетания, имеющие культурный смысл: «князь Владимир», «чистое поле», «город Чернигов», «река Смородина», «Соловей-разбойник», «дорожка прямоезжая» [11, с. 99]. В учебнике для 11-го класса при чтении отрывка из повести Ф. М. Достоевского «Белые ночи» никак не поясняются слова «Петербург», «Невский», «дача», «сударыня» [12, с. 64–65]. В учебнике для 12-го класса, в котором использован самый сложный с лингвострановедческой точки зрения материал, наибольшее количество непрокомментированных безэквивалентных единиц: «Фонтанка», «Московские ведомости», «Подьяческая улица», «кухарка», «орден на шее», «служить в регистратуре», «ваше превосходительство», «тунеядец», «департамент», «убёг», «князь», «Невматушка», «Екатерининский канал», «пятак» [13, с. 78] (чтение текста М. Е. Салтыков-Щедрина); «Николаевская железная дорога», «херес», «гимназист», «лобызание», «коллежский асессор», «иметь Станислава», «столоначальник», «две звезды» [13, с. 87] (чтение рассказа А. П. Чехова) и др.

2. *Самостоятельная семантизация.* Часто учащимся предлагается самим найти значение безэквивалентного слова, что может привести к закреплению неточного значения. Иногда этот процесс организуется через работу с синонимами, что требует обязательного комментария преподавателя, так как разница в значениях синонимов в случае присутствия в синонимическом ряду безэквива-

лентного слова оказывается существенной. Так, в учебнике для 7-го класса школьникам предлагается самостоятельно подобрать синонимы к безэквивалентным лексемам «доля», «схватка» из слов для справок: «Пользуясь текстом стихотворения “Бородино”, впишите вместо точек пропущенные слова. Подберите к ним данные ниже синонимы и запишите отдельно парами. *Ведь были ж… Плохая им досталась…* Слова для вставок: *судьба; поколение; бои и др.*» [11, с. 121]. В таком случае семантизация может свестись к выбору наиболее подходящего варианта без осмысления точного значения и оттенков смысла.

3. *Частотные непродуктивные способы, ведущие к неточной (приблизительной) семантизации*. Анализ способов семантизации безэквивалентной лексики в туркменских учебниках по русскому языку для средней школы показал, что наиболее частотными являются описательно-определительное толкование, перевод, подбор синонимов. Последние два из них, на наш взгляд, являются непродуктивными.

Как справедливо отмечает П. Ю. Саркисова, описательно-определительное толкование (метод дескриптивного толкования) – «один из самых универсальных способов семантизации» [4, с. 251], так как позволяет пояснить в том числе безэквивалентную лексику. Он может быть реализован через использование толкового словаря русского языка или объяснение значения слова преподавателем или другим обучающимся. Главным его сдерживающим фактором является необходимость достаточно высокого уровня владения языком. В туркменских учебниках встречаются задания на самостоятельную семантизацию безэквивалентных слов с использованием словаря, что можно расценивать как положительный момент, так как это способствует визуальному восприятию и запоминанию графического облика слова. Так, в учебнике для 6-го класса даётся задание: «Запишите данные слова по группам: родители, дети, родственники. Переведите их с помощью словаря на туркменский язык. *Мать, сын, брат, дочь, отец, сестра, тётя, зять, свекровь, свёкор, тёща, тесть, племянник, племянница*» [10, с. 114].

Семантизация безэквивалентной лексики через перевод (или транслитерацию) не является, на наш взгляд, правомерным способом, так как точного аналога в этом случае подобрать нельзя, а некоторые культурные оттенки значения слова не передаются в принципе. Например, в учебнике для 4-го класса: «Снегурочка» – «Garpamyk» (букв. Снежинка) [8, с. 125]. В учебнике для 5-го класса: «металлолом – metallolom, metal bölekleri» (букв. «металлические части») [9, с. 278]. В учебнике для 6-го класса: «лукоморье – deňziň kerti» (бук. «морская сторона») [10, с. 54], «пороша – ýaňy ýagan gar örtügi» (бук. «свежий снежный покров» [10, с. 176], «невидимка – göze görünmeýän» (бук. «невидимый») [10, с. 177], «ветхая шубёнка – könelen possynjyk» (букв. «устаревшие вещи») [10, с. 169]. В учебнике для 7-го класса: «чаровница – jadyly» (букв. «волшебница») [11, с. 8], «баня – hammam» [11, с. 49], «Киев-град – *здесь*: город Киев» [11, с. 100], «крыльцо – uly basgançak» (букв. «парадная лестница») [11, с. 102], «кум, сват – garyndaşlar» (букв. «родственники») [11, с. 139].

Семантизация безэквивалентной лексики через подбор русских синонимов, антонимов, гиперонимов, гипонимов достаточно часто встречается в туркменских учебниках русского языка. В 5-м классе: «зодчий – binaçy, gurluşykçy» (букв. «строитель») [9, с. 113]. В 6-м классе: «изба – agaçlardan (pürslerden) ýasalan öý» (букв. деревянный дом») [10, с. 89]; «терем – owadan uly jaý, ymarat» (букв. «красивый большой дом, усадьба» [10, с. 92]; «лежанка – лавка для отдыха» [10, с. 161]. В 7-м классе: «лихой – edermen, gaýratly» (букв. «мужественный») [11, с. 127], «землянка – ýerküme, ýerdöle» (букв. «грунт, землеустройство») [11, с. 203]. В 12-м классе: «боле (устар.) – более – has; has-da; has beter» (букв. «больше, ещё больше, хуже»); «доля (устар.) – (судьба) – kysmat; ykbal; takdyr; täleý» [13, с. 53]. Положительным моментом данного способа семантизации является усвоение парадигматических связей слова, недостатком – неабсолютный характер соответствий. Такой способ может использоваться главным образом на продвинутом этапе обучения, когда у школьников уже достаточный запас слов. Кроме того, он требует дополнительного комментария учителя о разнице в стилевой принадлежности слов, оттенках значения, что обычно не предполагается авторами туркменских учебников.

Вышеперечисленные способы подходят для быстрого понимания приблизительного значения слова, которое встретилось в тексте, при минимальных усилиях как со стороны ученика, так и со стороны преподавателя, но не формируют глубоких знаний о русской культуре, не способствуют пополнению запаса фоновой лексики, не приводят к запоминанию безэквивалентной единицы.

Рекомендуемые продуктивные способы семантизации. С учётом психолого-педагогических особенностей туркмен наиболее продуктивными способами семантизации безэквивалентной лексики, кроме описательно-определительного толкования, следует признать наглядно-иллюстративный, словообразовательный анализ, лингвокультурологический комментарий, опору на контекст.

Иллюстративный способ семантизации безэквивалентной лексики используется в учебниках по русскому языку в туркменской школе не очень часто. В основном это изобразительная наглядность (рисунки, репродукции картин). Как положительный момент туркменских школьных учебников следует отметить, что при семантизации прецедентных имён русских писателей (А. С. Пушкин, Л. Н. Толстой и др.) обязательно представляются их портреты, часто повторяющиеся из класса в класс, что, на наш взгляд, удобно для закрепления визуального образа крупнейших представителей отечественной словесности.

Наглядность при семантизации русской безэквивалентной лексики встречается преимущественно в учебниках для 4-го и 5-го классов и не всегда помогает воспринять русскую реалию точно. Так,

на иллюстрации из учебника для 4-го класса видим образы русских персонажей, адаптированные под национальную культуру: Дед Мороз и Снегурочка изображаются в традиционных туркменских головных уборах (*тельпек* и *тахья*), цвета их одежды больше характерны для туркмен. Снегурочка нарисована темноглазой, с тёмными косами. На ней серьги и нагрудное украшение, похожее на то, которое носят туркменские девочки в 9–10 лет (рис. 1).

Рис. 1. Иллюстрация из учебника для 4-го класса

В некоторых случаях были бы уместны мультимедийные презентации, фрагменты мультфильмов или учебных, документальных, художественных фильмов, демонстрирующих, например, национальные танцы (*хоровод*), приготовление блюд русской кухни (*борщ, рассольник*), народные игры (*лапта, горелки*), мифологические образы (*леший, Баба Яга*) и т. д. Полезным могло бы быть привлечение иллюстрированных онлайн-словарей, которые «удобнее организуют индивидуальный образовательный процесс, осуществляют функцию самоконтроля» [14, с. 143].

Высоким лингводидактическим потенциалом обладает словообразовательный анализ безэквивалентной лексики. Он может реализовываться в таких вариантах, как представление слов в словообразовательных гнёздах, семантизация производных слов, подбор однокоренных слов, выделение ключевых морфем, анализ характера словообразования. Этот способ, на наш взгляд, особенно подходит для классов среднего звена, когда активно изучается состав русских слов и разные варианты словообразования. Однако элемент словообразовательного анализа при семантизации безэквивалентной лексики встретился в туркменских учебниках всего один раз. В связи с чтением стихотворения Ф. И. Тютчева «Весенняя гроза» в учебнике для 6-го класса объяснялось слово «перлы»: «...перлы – жемчужины. Это устаревшее слово, но вам знакомо слово “перламутровый”. Перл – это жемчужина» [10, с. 204].

Оптимальным способом семантизации безэквивалентной лексики является лингвокультурологический комментарий. Он заключается в объяснении значения слова с введением в историко-культурный контекст и, как правило, требует наглядно-иллюстративного сопровождения. Такого рода комментарии очень редки в туркменской школе. Причина в целом понятна: он предполагает развёрнутость во времени и необходимость подготовки. Тем не менее в некоторых учебниках русские литературные произведения читаются в течение нескольких уроков. Так появляется возможность организовать полноценную работу над безэквивалентной лексикой. Например, в учебнике для 6-го класса в течение пяти уроков читается «Сказка о золотой рыбке» А. С. Пушкина. Текст разбит на отрывки, каждый из которых сопровождается системой заданий, в том числе на семантизацию безэквивалентной лексики. Привлекаются разные способы объяснения историзмов и устаревшей русской лексики: перевод с комментарием, наглядность (рисунки к сказке, где изображается жилище, одежда героев, предметы национального быта; отдельно даётся задание рассмотреть и письменно описать иллюстрацию к части сказки) (рис. 2).

Рис. 2. Иллюстрация из учебника для 6-го класса

В связи с тем, что лингвокультурологический комментарий требует значительных временных затрат, можно частично перенести его в домашнюю работу: к следующему уроку найдите иллюстрации к тексту или изображения предметов традиционного русского быта, одежды, обуви и т. д., нарисуйте их, объясните их назначение одноклассникам. Данный способ семантизации является красочным, интересным; слово прочно запоминается. Однако учитель должен возглавлять и контролировать процесс, чтобы исключить случаи ложной семантизации.

Ещё один продуктивный метод семантизации безэквивалентных слов – опора на контекст. Он помогает развить лексический запас, стимулирует запоминание слова, способность к его уместному употреблению в коммуникативной практике. Метод позволяет усваивать функционирование лексической единицы, развивает языковую интуицию вторичной языковой личности, что очень актуально для туркменских школьников. В учебных целях рекомендуется употреблять рядом со знакомыми словами в предложении одно незнакомое слово, которое несложно понять из контекста.

Случаи семантизации безэквивалентной лексики через контекст хотя и встречаются в туркменских учебниках по русскому языку, но очень редки. Например, в учебнике для 7-го класса: «Как вы понимаете слово ”застава“ в следующих предложениях? Поясните свой ответ. *Они стояли на богатырской заставе. Мой брат служит на заставе*» [11, с. 107]. Привлечение контекста происходит в основном в процессе закрепления безэквивалентной лексики. Например, в 6-м классе: «*Нива* – galla ekilen meýdan» (букв. «засеянное поле»). Составьте предложения со словом *нива*» [10, с. 15].

Обсуждение и заключения

Несмотря на небольшой процент присутствия безэквивалентной лексики в учебном процессе (учёные пришли к выводу, что в лексическом минимуме для определённого уровня владения язы-

ком её присутствие должно составлять 1–1,5 %: для уровня B1 – 23–35 слов, для уровня B2 – 50–75, для уровня C1 – 110–165 слов [3, с. 13–14]), она важна при формировании социокультурной компетенции у изучающих русский язык как иностранный.

Анализ видов работы по усвоению безэквивалентной лексики в туркменской школе выявил ряд важных проблем.

1. Работа с безэквивалентной лексикой в туркменской школе не носит системный характер. Не выделен специальный раздел, предполагающий подобную цель, нет лингвокультурологических словарей в конце учебников с изученными за год словами и их значением, которые могли бы стать образцом и основой для собственного словарика школьника.

Не учитывается принцип преемственности, в соответствии с которым должна быть выстроена единая система, где каждый компонент связан с предыдущим и усложняется по мере совершенствования владения языком. С одной стороны, данное обстоятельство можно объяснить авторским характером структуризации материала в учебниках для средней школы. С другой стороны, отбор безэквивалентной лексики для изучения в 4–12-м классах Туркменистана во многом обосновывается изучаемыми тестами. Как следствие – отсутствие устойчивых знаний о русской лексике, отражающей национально-культурную специфику.

2. Невыделенность безэквивалентной лексики в особую группу слов. Безэквивалентная лексика не разграничена с эквивалентной, не выделена в особую группу слов, требующую специальной работы, организованной преподавателем и предполагающей как объяснение значения слова, связанного с русской культурой, так и процесс его запоминания, включение в активный словарный запас. Для этого продуктивны следующие виды работы: постановка правильного произношения слова, ведение школьного лингвокультурологического словаря, чтение текстов о русских реалиях, нахождение безэквивалентного слова в аутентичном тексте, использование его в определённой ситуации, лингвокультурологические диктанты, тестирование, объяснение предназначения предмета-реалии на родном языке.

3. Неточность, приблизительность семантизации. Преобладают непродуктивные способы семантизации (перевод, транслитерация, семантизация через синонимы). Часто семантизировать безэквивалентную лексику предлагается школьникам самостоятельно, причём это касается как старшей, так и средней школы. В таком случае культурологический пласт значения слова может остаться незамеченным для ученика или быть растолкованным неверно. Ошибочная семантизация может закрепиться как системная ошибка.

Мало продуктивных способов семантизации безэквивалентной лексики – лингвокультурного комментария, иллюстративного (наглядного) метода, словообразовательного анализа, опоры на контекст.

Нехватка времени на отработку русской безэквивалентной лексики во многом объясняется общим стремлением туркменских составителей школьных учебников к подмене российского страноведческого материала местным. Так, в учебнике для 5-го класса присутствуют тексты о Новрузе, весне в Туркменистане, символике флага страны, о туркменском художнике Бяшиме Нурали, великом туркменском поэте Махтумкули, природе и полезных ископаемых Туркменистана, о достопримечательностях Ашхабада (проспекте Махтумкули, Колесе обозрения и др.), о хлопке, национальных блюдах, государственных праздниках, ахалтекинском коневодстве, о туркменской борзой – тазы, туркменских коврах. О русских реалиях, связанных с природой, национальными традициями, культурными достопримечательностями, практически не говорится. Нередко русские реалии адаптируются под туркменскую культуру, подменяются местными: «Новый год – долгожданный и всеми любимый праздник... Величественная *красавица-ёлка* мгновенно вспыхнула тысячами огней световых гирлянд. А на её *макушке* засветился *полумесяц с пятью звёздами*» [9, с. 125].

Все перечисленные причины влияют на то, что запас безэквивалентной лексики у студентов, приезжающих в Россию из Туркменистана, как правило, незначительный.

Вместе с тем нельзя не отметить продуктивный, на наш взгляд, приём изучения безэквивалентной лексики, который активно используют авторы некоторых туркменских учебников: работа с прецедентным художественным текстом, насыщенным русскими реалиями, по отрывкам, на протяжении нескольких уроков. Это позволяет не только постепенно вводить национально-маркированную лексику, успешно семантизировать её, но и закреплять посредством ряда заданий и упражнений.

Принципами работы с русской безэквивалентной лексикой должны стать: посильность объёма изучаемого материала (необходимо работать с ней в классе или проверять и комментировать результаты самостоятельной семантизации); актуальность материала для обучающегося, его соответствие изучаемой теме; последовательность и комплексность.

Типологию упражнений для закрепления и контроля усвоенных безэквивалентных единиц ранее разработал Инань Кан, который выделил несколько ключевых направлений: 1) задания, направленные на узнавание лексической единицы на слух и визуально; 2) упражнения на группировку слов, сочетаемость; 3) упражнения на синонимию; 4) упражнения, способствующие формированию рецептивно-продуктивных речевых умений обучающихся; 5) работа с текстом [3, с. 20–22].

Работа с безэквивалентной лексикой на уроках РКИ в туркменской школе должна включать: 1) семантизацию, разъяснение реалии (учитель даёт не только лексическое значение слова, но и лингвокультурологическую справку); 2) работу с наглядностью; 3) работу со словом, его морфемным составом; 4) работу над контекстом – языковыми единицами (фразеологизмами, поговорками, пословицами, содержащими изученную безэквивалентную лексику); 5) работу над эмоционально-экспрессивными средствами языка, связанными с

безэквивалентным словом (например, проанализировать его использование в русских загадках, жанре, который точно и наглядно позволяет «установить сходство и различия языковых картин мира и способы мышления народов» [15, с. 608]); 6) работу с лингвокультурологическими словарями; 7) творческие упражнения, способствующие развитию образности и точности речи обучающихся. В средних классах учитель может вводить отдельные элементы такой комплексной работы, а в старших, дав образец многоаспектного анализа безэквивалентных лексических единиц, сочетать коллективную работу учащихся с индивидуальной.

Использование вышеперечисленных принципов и форм работы с безэквивалентной лексикой должно способствовать активному её усвоению в иноязычной аудитории, что позволит впоследствии избежать ошибок социокультурного характера при общении с носителями языка.

Список источников

1. Григорян А. А., Попкова Е. Б. Обучение русскому языку студентов из Туркменистана // Филологический класс. 2021. Т. 26. № 4. С. 302–315.
2. Джахангери А. Х. Лингвокультурологические основы изучения русской безэквивалентной лексики (с позиций носителя персидского языка) : автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 2004. 41 с.
3. Кан И. Методика обучения русской предметной и бытовой культурно-специфической лексике в китайской аудитории (уровень В1 – С1) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2022. 23 с.
4. Саркисова А. Ю. Способы семантизации лексических единиц на занятиях по русскому языку как иностранному // Преподаватель XXI. 2022. № 2. С. 245–255.
5. Овулягулыева А. Лингводидактический аспект работы с безэквивалентностью в школе // Русский язык в поликультурном пространстве Прикаспия: проблемы изучения и преподавания : сборник материалов Всероссийской научно-практ. конф. Астрахань : Изд-во Астрахан. гос. ун-та им. В. Н. Татищева, 2022. С. 143–146.
6. Макашева С. Ж., Евсеев В. Н., Сомикова Т. Ю. Методические вопросы изучения безэквивалентной лексики на занятиях по русскому языку как иностранному и пути их решения // Общество: социология, психология, педагогика. 2021. № 10. С. 77–81.
7. Байрамов М. Лингвострановедческий аспект учебников русского языка для III–V классов общеобразовательных школ Туркменистана // Язык и культура в современном мире : сборник материалов Всероссийской научно-практ. студенческой конф. с международным участием. Челябинск : Библиотека А. Миллера, 2022. С. 286–291.
8. Ходжаметова Т. Е., Ахундова В. В., Гельдыева Г. О., Якабова Н. Г. Русский язык : пробный учебник для 4 класса общеобразовательных школ. Ашхабад : Туркмен. гос. издат. служба, 2016. 224 с.
9. Хонякова Э. В. Русский язык : учебник для 5 класса общеобразовательных средних школ. Изд. 3-е, перераб. и доп. Ашхабад : Туркмен. гос. издат. служба, 2015. 288 с.
10. Мурадов Б., Динакова О. Русский язык : учебник для 6 класса средних школ Туркменистана. Изд. 2-е, дораб. Ашхабад : Туркмен. гос. изд. служба, 2013. 309 с.
11. Мурадов Б. А., Ходжемедова Т. Е. Русский язык : учебник для 7 класса средних школ Туркменистана. Изд. 2-е, дораб. Ашхабад : Туркмен. гос. издат. служба, 2012. 328 с.
12. Пирлиева О., Ахундова В., Мередова Ш. Русский язык : учебник для 11 класса общеобразовательных средних школ. Ашхабад : Туркмен. гос. издат. служба, 2014. 256 с.
13. Пирлиева О. К., Ахундов В. В., Хаджимурадова Г. Ч., Старова О. И. Русский язык : учебник для 12 класса общеобразовательных средних школ Туркменистана. Ашхабад : Туркмен. гос. издат. служба, 2024. 194 с.
14. Алтыбаев Ш., Юрина Н. Г. Изучение лексики с использованием средств новейших информационных технологий на уроках РКИ // Актуальные проблемы филологии и журналистики : сб. научных трудов. Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 2022. С. 141–146.
15. Юрина Н. Г. Национальная картина мира сквозь призму русских и туркменских загадок // Русский язык в контексте национальной культуры : материалы V Международн. научн. конф. Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 2022. С. 607–614.

References

1. Grigoryan A. A., Popkova E. B. Teaching Russian language to students from Turkmenistan. *Filologicheskiy klass* = Philological Class. 2021; 26(4):302-315. (In Russ.)
2. Dzhakhangeri A. Kh. Linguistic and cultural foundations of the study of Russian non-equivalent vocabulary (from the perspective of a native Persian speaker): abstract dis. … Doc. Philol. Sci. Moscow, 2004. 41 p. (In Russ.)
3. Kan I. Methods of teaching Russian subject and everyday cultural-specific vocabulary for Chinese audience (level B1–C1): abstract dis. … Cand. Ped. Sci. Moscow, 2022. 23 p. (In Russ.)
4. Sarkisova A. Yu. Methods of semanticizing lexical units in Russian as a foreign language classes. *Prepodavatel' XXI vek* = Teacher of the 21st Century. 2022; 2:245-255. (In Russ.)
5. Ovulyagulyeva A. The linguo-didactic aspect of work with non-equivalence at school. *Russkiy yazyk v polikul'turnom prostranstve Prikaspiya: problemy izucheniya i prepodavaniya* = Russian Language in the Multicultural Space of the Caspian Region: Problems of Learning and Teaching: collection of materials from the All-Russian Scientific and Practical Conference. Astrakhan, Astrakhan State University Publishing House, 2022. Pp. 143-146. (In Russ.)
6. Makasheva S. Zh., Evseev V. N., Somikova T. Yu. Methodological problems of studying the non-equivalent vocabulary at lessons of Russian as a foreign language and ways of their solving. *Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika* = Society: Sociology, Psychology, Pedagogics. 2021; 10:77-81. (In Russ.)
7. Bayramov M. The linguistic and country stud-

ies' aspect of Russian language textbooks for grades 3-4 of secondary schools in Turkmenistan. *Yazyk i kul'tura v sovremennom mire* = Language and Culture in the Modern World. Chelyabinsk, A. Miller's Library, 2022. Pp. 286-291. (In Russ.)

8. Khodzhametova T. E., Akhundova V. V., Geldyeva G. O., Yakabova N. G. Russian language: experimental textbook for grade 4 of secondary schools. Ashgabat, Turkmen State Publishing Service, 2016. 224 p. (In Russ.)

9. Khonyakova E. V. Russian language: textbook for grade 5 of secondary schools; 3rd edition, revised and enlarged. Ashgabat, Turkmen State Publishing Service, 2015. 288 p. (In Russ.)

10. Muradov B., Dinakova O. Russian language: textbook for grade 6 of secondary schools in Turkmenistan; 2nd edition, revised and enlarged. Ashgabat, Turkmen State Publishing Service, 2013. 309 p. (In Russ.)

11. Muradov B. A., Khodzhemedova T. E. Russian language: textbook for grade 7 of secondary schools in Turkmenistan; 2nd edition, revised and enlarged. Ashgabat, Turkmen State Publishing Service, 2012. 328 p. (In Russ.)

12. Pirlieva O., Akhundova V., Meredova Sh. Russian language: textbook for grade 11 of secondary schools. Ashgabat, Turkmen State Publishing Service, 2014. 256 p. (In Russ.)

13. Pirlieva O. K., Akhundov V. V., Khadzhimuradova G. Ch., Starova O. I. Russian language: textbook for grade 12 of secondary schools in Turkmenistan. Ashgabat, Turkmen State Publishing Service, 2024. 194 p. (In Russ.)

14. Altybaev Sh., Yurina N. G. Studying vocabulary using the latest information technologies in RFL lessons. *Aktual'nye problemy filologii i zhurnalistiki* = Contemporary Problems of Philology and Journalism: collection of scientific papers. Saransk, MSU Publishing House, 2022. Pp. 141-146. (In Russ.)

15. Yurina N. G. National picture of the world through the prism of Russians and Turkmen riddles. *Russkiy yazyk v kontekste natsional'noy kul'tury* = Russian Language in the Context of National Culture: materials of the 5th International Scientific Conference. Saransk, MSU Publishing House, 2022. Pp. 607-614. (In Russ.)

Информация об авторе:

Юрина Н. Г. – профессор кафедры русского языка как иностранного, д-р филол. наук, доц.

Information about the author:

Yurina N. G. – Professor of the Department of Russian as a Foreign Language, Dr. Sci. (Philology), Doc.

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.

Гуманитарные науки и образование. 2026. Т. 17, № 1 (65). С. 115–119.
The Humanities and Education. 2026; 17(1-65):115-119.

PEDAGOGY

Original article
UDC 37.02:811.111(045)
doi: 10.51609/2079-3499_2026_17_01_115

Visibility as a means of forming lexical skills in teaching English

Lyudmila M. Boyarkina[1*], Lyudmila G. Kozlova[2], Elena A. Davydova[3]
[1,2]Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia
[1]boyarkina82@mail.ru*, https://orcid.org/0000-0003-1944-7008
[2]kozlova.l111051979@icloud.com*, https://orcid.org/0000-0001-7511-3315
[3]Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russia, davgrey@mail.ru, https://orcid.org/0000-0001-6998-2100

Abstract. The article is devoted to the problem of forming lexical skills in primary school students through visual aids. The relevance of the topic presented in this article is due to the fact that, despite numerous studies devoted to this issue, the formation of lexical skills in accordance with the age characteristics of students remains unexplored. The article analyzes modern approaches of domestic and foreign scholars on the problem of using visual aids, taking into account the latest achievements in the fields of pedagogy and psychology. The set of difficulties in teaching vocabulary is considered. Special attention is paid to the peculiarities of the process of teaching the lexical aspect of foreign language speech to primary school students. The authors present variants of exercises for implementing this task in practical activities.

Keywords*:* visibility, lexical skill, foreign language, exercise, speech practice
For citation: Boyarkina L. M., Kozlova L. G., Davydova E. A. Visibility as a means of forming lexical skills in teaching English. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2026; 17(1-65):115-119. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_01_115.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья

Наглядность как средство формирования лексических навыков в обучении английскому языку

Людмила Михайловна Бояркина[1*], Людмила Геннадьевна Козлова[2],
Елена Александровна Давыдова[2]
[1,2]Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, Саранск, Россия
[1]boyarkina82@mail.ru*, https://orcid.org/0000-0003-1944-7008
[2]kozlova.l111051979@icloud.com*, https://orcid.org/0000-0001-7511-3315
[3]Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, Москва, Россия,
davgrey@mail.ru, https://orcid.org/0000-0001-6998-2100

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования лексических навыков учащихся начальных классов посредством наглядности. Актуальность тематики обусловлена тем, что, несмотря на множество исследований, посвященных данному вопросу, формирование лексических навыков в соответствии с возрастными особенностями учащихся остается неизученным. В работе анализируются современные подходы отечественных и зарубежных ученых с учетом последних достижений в областях педагогики и психологии. Рассматривается совокупность трудностей при обучении лексике. Особое внимание уделяется особенностям процесса обучения лексической стороне иноязычной речи у учащихся начальных классов. Авторами представлены варианты упражнений для реализации данной задачи в практической деятельности.

Ключевые слова*:* наглядность, лексический навык, иностранный язык, упражнение, речевая практика
Для цитирования: Бояркина Л. М., Козлова Л. Г., Давыдова Е. А. Наглядность как средство формирования лексических навыков в обучении английскому языку // Гуманитарные науки и образование. 2026. Т. 17, № 1 (65). С. 115–119. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_01_115.

© Бояркина Л. М., Козлова Л. Г., Давыдова Е. А., 2026

Introduction

In the realm of foreign language teaching methodology, the development of lexical competence stands out as a paramount concern, both in theoretical discourse and empirical research. The significance of lexical skills in language learning cannot be overstated, as they form a crucial component of linguistic proficiency. Indeed, the enhancement of lexical abilities is widely recognized as one of the most critical challenges facing contemporary language education.

Vocabulary forms the foundation of language, and it serves as the basis for developing skills in all four types of speech activity: speaking, listening, reading, and writing. The main goal of vocabulary instruction within the framework of school foreign language education is the formation of lexical competence.

Alongside student motivation, the methods, tools, and techniques used in teaching also influence the achievement of high results in foreign language vocabulary instruction. Selecting the most effective ones can contribute to better assimilation of lexical units, more thorough memorization, and the development of the ability to use them in speech. Therefore, finding effective ways to optimize the process of vocabulary teaching is an important task in foreign language teaching methodology.

A notable approach in this context is the implementation of visual aids during foreign language instruction. This methodology serves a dual purpose: it facilitates the acquisition of foreign language vocabulary while simultaneously enhancing students' intrinsic motivation for language learning. The utilization of visual materials in the classroom environment can effectively address multiple pedagogical objectives concurrently. J. A. Comenius was the first to theoretically substantiate the features of using visual methods [1]. During the 19th century, K. D. Ushinsky conducted an extensive analysis of the cognitive benefits associated with the utilization of visual aids in educational settings [2]. This research laid the groundwork for a sustained interest in visual learning strategies. In the ensuing decades, extending to the present era, the pedagogical value of visual aids has not only maintained its relevance but has also gained increased recognition. This trend is substantiated by a proliferation of scholarly works from diverse fields including education, psychology, and instructional methodology [3; 4].

It should be noted that in many school textbooks, visual aids are not always sufficiently utilized for all types of speech activities in English language lessons. Moreover, there is a lack of methodological recommendations for the use of visual aids, while they are a necessary component for conducting lessons.

Thus, the relevance of the study is due to the existing problem of using visual aids for the formation of lexical skills, insufficient theoretical development of this issue, as well as the absence of any data on the effectiveness of the practical use of visual aids in foreign language lessons.

Literature review

The problem of foreign language vocabulary teaching within the context of language lessons has been extensively explored in the scholarly works of numerous researchers, both domestic and international, such as R. K. Minyar-Beloruchev, E. I. Passov, N. E. Kuzovleva, G. V. Rogova, S. Thornbury, L. V. Shcherba, E. G. Azimov, A. N. Shchukin and others [3–9].

Educators and philologists have different views on what constitutes a "lexical skill". Such well-known methodologists as I. L. Bim [10], N. D. Galskova [11], G. V. Rogova [5], and others have already studied the problem of teaching foreign language lexical skills. Scientists noted that in the process of researching the problem of foreign language teaching, many unresolved theoretical and practical issues remain.

L. V. Shcherba posits that vocabulary constitutes the vital essence of language, functioning as the primary vehicle for expressing conceptual content through denomination [7]. Contemporary linguistic scholarship defines vocabulary as the comprehensive inventory of lexemes within a language or dialect, encompassing its entire word stock.

In their analysis of the concept "lexical competence", methodologists E. G. Azimov and A. N. Shchukin characterize it as an automatized process of lexical unit selection. This process involves choosing a unit that aligns with the speaker's communicative intent and adheres to combinatorial norms in productive language use [8; 9]. Moreover, it encompasses the automatized recognition and semantic association of lexical units in receptive language processing. E. N. Solovova emphasizes that the main task of teaching vocabulary in foreign language lessons is to form a sufficient vocabulary in students, including words, phraseological units, and set expressions. In addition, it is important to develop the ability to apply them in various areas of speech activity, skills in building lexical-semantic connections, and performing word substitutions taking into account the context [12].

For the initial phase of foreign language acquisition, three primary methods of lexical semantization are identified:

1) visual representation through pictorial aids or tangible objects;
2) translation into the native language;
3) contextual inference to deduce word meanings..

Materials and Methods

The investigative methodology encompassed a thorough review of academic, pedagogical and scientific-methodical literature. Through rigorous scrutiny and integration of these sources, the theoretical framework of the research topic was established. Methods of observation, theoretical exploration, and in-depth analysis of pedagogical materials were used. Furthermore, the research process involved the systematization and interpretation of the collected information.

As a result of analyzing methodological materials (English language programs and textbooks), tasks using visual aids were developed, aimed at forming lexical skills.

Results

The analysis of methodological literature on

the use of visual aids in foreign language lessons has shown that visual aids contribute to creating conditions for sensory perception, which transforms into abstract thinking in the learning process. To implement the principle of visual aids, a wide range of teaching tools is necessary, which the teacher should use. These tools contribute to a more meaningful language acquisition and generate greater interest in it. Visual aids help to mobilize mental activity, arouse interest in the subject, expand the volume of material absorbed, develop creative imagination, and facilitate the learning process itself [13; 14]. It should be noted that there are different types of visual aids that help to form students' linguistic and speech competencies.

J. A. Comenius pioneered the classification of visual aids into two categories: object-based and image-based. Object-based visual aids were defined as the outcome of directly perceiving a presented object, whereas image-based visual aids were characterized as reproduced representations of previously encountered objects. The former category is classified as perceptual, while the latter is considered mnemonic. This dichotomy gives rise to a quaternary classification of visual aids: direct-perceptual, depicted-perceptual, direct-mnemonic, and depicted-mnemonic [1]. Furthermore, a sensory-based categorization has been established, delineating visual aids into visual, auditory, kinesthetic, and multimodal types, contingent upon the engagement of specific sensory modalities. A distinction is also made between pure visual aids and those accompanied by analytical explanation.

It should be noted that visual aids are especially necessary at the initial stage of learning, predominantly pictorial visual aids. During this period, students often experience rapid fatigue and irritability, which requires the teacher to reduce the workload towards the end of classes and introduce relaxation periods during lessons. Visual aids in this case help to relieve tension and also help students assimilate educational material more meaningfully and with greater interest.

The primary functions of visual aids in foreign language acquisition can be categorized as follows: 1) organization of educational materials in the selection and demonstration; 2) education through the presentation of new information; 3) control and self-control of acquired knowledge and skills.

It should be noted that the formation of basic foreign language lexical skills and their development yields more successful results in the competent practice of combining:

Stage 1. Introduction.

Stage 2. Practice, assimilation.

Stage 3. Use in communication of modern techniques and teaching methods that motivate students and maintain continuous interest in vocabulary acquisition, as well as create a comfortable psychological atmosphere in the classroom.

A developed lexical skill includes the following abilities:

– ability to use words correctly;

– ability to form words correctly;

– ability to accurately convey the graphic form of a word;

– ability to combine words with other lexical units;

– ability to choose words correctly;

– ability to express thoughts with available lexical means;

– ability to combine lexical units.

Improving students' mastery of the lexical aspect in teaching speaking requires extensive use of visual aids, which facilitate the enhancement of various memory modalities, promote accurate comprehension of the subject matter, function as an auditory comprehension aid, and establish a framework conducive to practical application.

As mentioned above, the most effective demonstrative or handout didactic material for use at the junior level of education is pictures. There are the following types of demonstrative pictures: object, situational, thematic, illustrative, plot-based, "single-action", narrative series of pictures, and handout pictures.

It should be noted that handout pictures, which correspond to similar demonstrative pictures, are distributed to each student.

In addition to pictures in lessons at the junior level of education, graphic organizers (aids) can also be used to organize independent work. A. V. Konysheva proposes six types of graphical organizers (aids): semantic mapping, componential semantic analysis, semantic matrix, lexical gradient construction, illustrative-lexical tabulation, and illustrative-graphic exercises. With their help, initial vocabulary consolidation occurs, vocabulary is somaticized, existing knowledge is integrated with new knowledge, vocabulary is classified according to new or covered topics, and oral statements are prepared [15].

As a result of the analysis of methodological materials (English language programs and textbooks), tasks using visual aids were developed, aimed at the formation of lexical skills.

A comprehensive set of exercises was developed for third-grade students, with the primary objective of cultivating lexical skills through the utilization of visual aids. This set was developed based on the educational and methodological complex Rainbow – 3, textbook edited by O. V. Afanasyeva, as the students where the approbation was conducted were using this textbook.[1]

To check the assimilation of the covered vocabulary, students can be offered the following types of pictures related to the task: "Label the pictures" on the topic "Food". The picture may depict food items: cocoa, tea, coffee, milk, tomato juice, carrot juice, orange juice.

At the beginning of the lesson, the teacher informs the students that today they will practice using the expression "Do you like...". The first stage involves practicing the pronunciation of new lexical units. Then the teacher, pointing to an object, asks questions to the students in turn. Students take turns answering, using the phrase of agreement or disagreement indicated in the picture: Yes, I like / No, I don't like.

[1] Afanasyeva O. V., Mikheeva I. V., Syanov A. V. Rainbow English: Lexical and grammar manual: grade 3. Moscow, Drofa, 2020. 160 p.

Then the teacher can invite one of the students to the board to answer questions from other students, using phrases of agreement / disagreement.

Another type of work possible using this picture is to ask one of the students to act as a teacher, i.e., come to the board and question the other students.

Discussion and Conclusions

After analyzing the works of domestic and foreign researchers, it was concluded that the use of visual aids for developing lexical skills creates positive motivation for learning a foreign language and leads to the activation and enrichment of vocabulary.

The effective use of visual aids significantly accelerates the process of learning a foreign language, making it more efficient and increasing students' interest in the subject. The purposeful presentation of educational material in the classroom allows the teacher to demonstrate the basic laws of the language being studied, applying the method from general to specific and showing language patterns through speech acts.

The use of vibrant visual materials, such as illustrations, diagrams, and videos, helps maintain students' attention, facilitates understanding, and enhances information retention. The exercises developed and presented in this work are aimed at improving the teacher's pedagogical activity in working on vocabulary at the initial stage, as well as enabling students to improve their lexical skills and overcome linguistic and semantic difficulties. These visual methodologies have been successfully tested in practice and have demonstrated their high effectiveness.

References

1. Comenius J. A. Selected pedagogical works: in 2 vol. Vol. 1. Moscow, Pedagogy, 1982. 656 p. (In Russ.)

2. Ushinsky K. D. Native word: book for children: the first and second year: in 11 vol. Vol. 6. Moscow, 1949. 448 p. (In Russ.)

3. Minyar-Beloruchev R. K. Methods of teaching French. Moscow, Prosveshchenie, 2021. 223 p. (In Russ.)

4. Passov E. I., Kuzovleva N. E. Foreign language lesson. Moscow, Phoenix, Glossa-Press, 2010. 640 p. (In Russ.)

5. Rogova G. V. Methods of teaching English in secondary school: teacher's manual. Moscow, Prosveshchenie, 1997. 388 p. (In Russ.)

6. Thornbury S. How to teach vocabulary. Harlow, Pearson ESL, 2021. 186 p.

7. Shcherba L. V. Teaching languages at school: general questions of methodology: textbook. Moscow, Academia, 2003. 160 p. (In Russ.)

8. Azimov E. G. New dictionary of methodological terms and concepts: theory and practice of language teaching. Moscow, IKAR, 2010. 446 p. (In Russ.)

9. Shchukin A. N. Methods of teaching foreign languages: textbook for students of institutions of higher education. Moscow, Academia, 2015. 288 p. (In Russ.)

10. Bim I. L. Methods of teaching foreign languages as a science and problems of a school textbook. Moscow, Russian Language, 1977. 288 p. (In Russ.)

11. Galskova N. D. Theory of teaching foreign languages. Linguodidactics and methodology: textbook for students of linguistic universities and the faculty of foreign languages of higher pedagogical educational institutions. Moscow, Academia, 2006. 336 p. (In Russ.)

12. Solovova E. N. Methods of teaching foreign languages. Moscow, AST, Astrel, 2013. 240 p. (In Russ.)

13. 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.)

14. Vetoshkin A. A., Kashtanova I. I., Pronkina V. M., Radin A. M. Case method as a means of teaching a foreign language in additional education. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2020; 11(1- 41):94-99.

15. Konysheva A. V. Modern methods of teaching English. Minsk, TetraSystems, 2004. 175 p. (In Russ.)

Список источников

1. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. Т. 1. М. : Педагогика. 1982. 656 с.

2. Ушинский К. Д. Родное слово : книга для детей : год первый и второй : в 11 т. Т. 6. М., 1949. 448 с.

3. Миньяр-Белоручев Р. К. Методика обучения французскому языку. М. : Просвещение, 2021. 223 с.

4. Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е. Урок иностранного языка. М. : Феникс, Глосса-Пресс, 2010. 640 с.

5. Рогова Г. В. Методика обучения английскому в средней школе : пособие для учителя. М. : Просвещение, 1997. 388 с.

6. Thornbury S. How to teach vocabulary. Harlow : Pearson ESL, 2021. 186 p.

7. Щерба Л. В. Преподавание языков в школе: общие вопросы методики : учебное пособие. М. : Академия, 2003. 160 с.

8. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий : теория и практика обучения языкам. М. : ИКАР, 2010. 446 с.

9. Щукин А. Н. Методика преподавания иностранных языков : учебник студентов учреждений высшего образования. М. : Академия, 2015. 288 с.

10. Бим И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. М. : Русский язык, 1977. 288 с.

11. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учебное пособие для студентов лингвистических университетов и факультета иностранных языков высших педагогических учебных заведений. М. : Академия, 2006. 336 с.

12. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам. М. : АСТ : Астрель, 2013. 240 с.

13. 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.

14. Vetoshkin A. A., Kashtanova I. I., Pronkina V. M., Radin A. M. Case method as a means of teaching foreign language in additional education // Гуманитарные науки и образование. 2020. Т. 11, № 1 (41). С. 94–99.

15. Конышева А. В. Современные методы обучения английскому языку. Минск : ТетраСистемс, 2004. 175 с.

About the authors:

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

Kozlova L. G. – Master's student of the Faculty of Foreign Languages.

Davydova E. A. – Associate Professor of the Department of English Language and Professional Communication, Ph.D. (Philology), Doc.

Информация об авторах:

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

Козлова Л. Г. – магистрант факультета иностранных языков.

Давыдова Е. А. – доцент кафедры английского языка и профессиональной коммуникации, канд. филол. наук, доц.

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

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

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

The authors declare no conflicts of interests.

The article was submitted 03.09.2025; approved after reviewing 09.09.2025; accepted for publication 10.09.2025.

Статья поступила в редакцию 03.09.2025; одобрена после рецензирования 09.09.2025; принята к публикации 10.09.2025.

Гуманитарные науки и образование. 2026. Т. 17, № 1 (65). С. 120–124.
The Humanities and Education. 2026; 17(1-65):120-124.

PEDAGOGY

Original article
UDC 37.035.6
doi: 10.51609/2079-3499_2026_17_01_120

Features of patriotic education in Russian general education schools: analysis and possibilities for borrowing for China

Lu Yuetong
Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia, 1042248007@pfur.ru,
http://orcid.org/0009-0000-6908-0289

Abstract. Patriotic education serves as a vital means of strengthening national identity, ethnic cohesion, and civic responsibility. Russia, with its rich historical and cultural heritage, offers a unique experience in this field, which holds value for the global educational community. Based on an analysis of regulatory documents (such as the state program "Patriotic Education of Citizens of the Russian Federation"), scientific literature and thematic cases (for example, the "Road of Historical Memory" project), the paper presents the characteristics of patriotic education in Russian general education schools and explores the potential for applying this experience in China. The study demonstrates that Russia, guided by its national strategy, has developed a comprehensive system of patriotic education aimed at fostering an understanding of historical traditions, ethical norms and cultural symbols, significantly strengthening the youth's sense of national identity. In conclusion, the paper provides theoretical recommendations and practical approaches for implementing specific innovations in the patriotic education system of Chinese primary and secondary schools in the new era.

Keywords: patriotic education, patriotic education in Russian primary and secondary schools, national identity

Acknowledgements: the author would like to thank Prof. Natalia A. Akhrenova for guidance on literature interpretation and article structure.

For citation: Lu Yuetong. Features of patriotic education in Russian general education schools: analysis and possibilities for borrowing for China. Gumanitarnye nauki i obrazovanie = The Humanities and Education. 2026; 17(1-65):120-124. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_01_120.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья

Особенности патриотического воспитания в российских общеобразовательных школах: анализ и возможности заимствования для Китая

Лу Юетун
Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, Москва, Россия,
1042248007@pfur.ru, http://orcid.org/0009-0000-6908-0289

Аннотация. Патриотическое воспитание является важнейшим средством укрепления национальной идентичности, этнической сплоченности и гражданской ответственности. Россия, обладающая богатым историческим и культурным наследием, предлагает уникальный опыт в данной сфере, ценный для мирового образовательного сообщества. На основе анализа нормативных документов (таких, как государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации»), научной литературы и тематических кейсов (например, проекта «Дорога исторической памяти») в данной работе представлены особенности патриотического воспитания в российских общеобразовательных школах и возможности применения данного опыта в Китае. Исследование показывает, что Россия, руководствуясь национальной стратегией, сформировала комплексную систему патриотического воспитания, направленную на познание исторических традиций, этических норм и культурных символов, что значительно укрепляет чувство национальной идентичности у молодежи. В заключение представлены теоретические рекомендации и практические подходы к внедрению конкретных инноваций в систему патриотического воспитания начальных и средних школ Китая в новую эпоху.

© Лу Юетун, 2026

Ключевые слова: патриотическое воспитание, патриотическое воспитание в российской начальной и средней школе, национальная идентичность

Благодарности: автор выражает благодарность профессору Наталье Александровне Ахреновой за руководство по интерпретации литературы и структурированию статьи.

Для цитирования: Лу Юетун. Особенности патриотического воспитания в российских общеобразовательных школах: анализ и возможности заимствования для Китая // Гуманитарные науки и образование. 2026. Т. 17, № 1 (65). С. 120–124. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_01_120.

Introduction

The development of patriotic education in Russian primary and secondary schools is closely tied to the country's political evolution. It has undergone distinct phases, evolving from ideological dominance during the Soviet era to the reshaping of values after its disintegration and a systematic revival in the new era. In recent years, Russia has built a unique education system through policy guidance, curriculum optimization, and practical innovation. Its experience holds valuable lessons for countries facing challenges in cultural identity.

Literature review

Currently, existing Chinese research on patriotic education in Russian primary and secondary schools has broadly followed three phases [1]: Soviet political socialization, the value vacuum of the transition period, and the state-led reshaping of the new Russian state. These studies primarily focus on the policy evolution of patriotic education in Russia [2], curriculum setting [3], military practice [4], and religious culture [5]. However, there is a lack of discussion on the overall model and its applicability to China. Therefore, this article integrates these four dimensions and assesses transferable elements, providing a useful reference for localization in China.

Materials and Methods

This study combines literature analysis with case studies:

Literature Analysis: Systematically reviewing normative documents and academic research, such as Russia's "Patriotic Education of Citizens of the Russian Federation" to identify the characteristics of its educational model.

Case Studies: Selecting exemplary cases such as "Road of Historical Memory" at Moscow School No. 1547 and the all-Russian "Boys' Brigade" organization, we analyze their practical approaches and effectiveness.

Data Analysis: Based on literature and case data, we compare the differences between Chinese and Russian educational models and identify applicable lessons.

Results

1. Characteristics of Russian primary and secondary school patriotic education.

(1) Building a patriotism education system guided by national strategy. Russian primary and secondary school patriotism education has always been a highly nationalized institutional arrangement, and its evolutionary logic is coupled with regime change. During the Soviet period (1922–1991), the Union Government used the "Unified Labor School Regulations" and other regulations as a framework to build an education paradigm centered on communist ideology: the curriculum included "Soviet State and Legal Foundations", the organization relied on the hierarchical system of the Young Pioneers and the Communist Youth League, and the method implemented a "three-in-one" model of classroom teaching, social practice, and organizational life, achieving vertical penetration of national will into the school-age group.

After the disintegration of the Soviet Union (1991–2000), the ideological vacuum quickly led to a disorder in the values of young people. In 1994, the proportion of young people of military age who evaded military service reached as high as 37% [7]. To address the crisis, the federal government has promulgated and revised four National Guidelines for Patriotic Education since 2001 (2001–2005, 2006–2010, 2011–2015, 2016–2020, and 2021–2025), establishing a five-year revision cycle to ensure policy continuity and timeliness.

In terms of implementation, Russia has established a multi-departmental coordination mechanism among the Ministry of Education, the Ministry of Defense, and the Ministry of Culture: the Ministry of Education standardizes curriculum standards, the Ministry of Defense dispatches military instructors, and the Ministry of Culture coordinates practical teaching at museums and memorial sites. Russia is implementing "Defender of the Fatherland" military training (compulsory for grades 7–11), the "Historical Memory" national research project (with a 93% coverage rate) [8], and all-Russian military combat exercises (over 800,000 participants annually). According to a survey by the Levada Center, national identity among young people rose to 78% in 2022, a 41 percentage point increase from 2000, demonstrating the significant performance of this state-led model [9].

(2) Using the curriculum system as the main channel to build the main battlefield of patriotic education for primary and secondary school students. Russia has established the school curriculum system as the core carrier of patriotic education. Its characteristics are the juxtaposition of "systematic penetration" and "staged cultivation"", and the systematic construction of national identity is achieved through the teaching model of "combining explicit and implicit, vertical and horizontal integration". In terms of horizontal structure, the "multi-structure" reform led by the Ministry of Education has established an interdisciplinary penetration mechanism: the history course focuses on the development context and major achievements of the Russian nation, the literature course deeply explains the national spirit in classic texts such as Pushkin and Tolstoy, and the geography course strengthens national awareness and resource cognition. The above subjects complete value guidance while imparting knowledge, forming a synergistic effect. The vertical structure

adopts a "spiral upward" stage connection strategy. In the primary school stage, cultural identity is established with the help of concrete symbols such as Russian folk festivals and traditional handicrafts; in the junior high school stage, abstract concepts such as the national political system and the spirit of the constitution are introduced; in the high school stage, strategic issues such as national security and international responsibility are raised. Taking Victory Day as an example, lower grades hold veteran storytelling sessions, while upper grades organize military history seminars, achieving a progressive deepening of educational content.

Beyond the curriculum, Russia has established a multi-dimensional support system: a nationwide "Fatherland Duty" practical curriculum organizes students to participate in war site preservation and border volunteer service; a national "Young Army" organization covers over 85% of schools, regularly holding military training camps and history quizzes; and the Ministry of Education publishes an annual "Patriotic Education Outline", detailing themes and activity guidelines for each subject. Evaluation results show that this system has significantly increased youth national identity by 27% and the proportion of volunteers joining the military by 15% [10].

(3) Strengthening the cultivation of national pride among primary and secondary school students through practical activities. Russia has established a systematic and intergenerational practical education system based on immersive historical and cultural experiences, extending patriotic education from the classroom to social spaces. According to the Ministry of Education's "Outline of Patriotic Education", primary and secondary schools across the country must complete no less than 40 hours of off-campus practice each year, of which military-historical activities account for more than 60%.

At the operational level, schools generally form a "commemoration day +" paradigm: around 28 statutory military glory days such as the Battle of Kursk and the Victory Day of the Great Patriotic War, local governments and schools jointly implement a "three-in-one" practice – site visits, theme drama rehearsals and "Immortal Regiment" veterans' video tours, to achieve the simultaneous deepening of emotional experience and cognitive construction. Taking the "Road of Historical Memory" project of Moscow School No. 1547 as an example, activities such as watching the Red Square military parade, reading family letters from the battlefield, and making military equipment models are embedded throughout the year to connect the perception of national defense modernization with the understanding of the sacrifice spirit of the ancestors [11].

The intergenerational transmission mechanism is a key pillar of this system. The school hired World War II veterans as "honorary counselors" to plant "memory trees" with students on Victory Day, reinforcing historical continuity through face-to-face storytelling. The Ministry of Education has set up a special fund to support military-historical clubs such as the "Young Guards", guiding students in research-based learning such as battlefield relic surveys and oral history compilation. Monitoring data shows that students who consistently participate in these practical projects have a national identity index 23 percentage points higher than the average student, demonstrating the significant effectiveness of practical education [11].

(4) Relying on religious and cultural education to shape the patriotic consciousness of primary and secondary school students. Russia, relying on its multi-ethnic and multi-religious structure, has transformed its local religious culture into an important resource for patriotic education and promoted social integration through value consensus. Orthodoxy, as the spiritual foundation of traditional culture, has been introduced into the primary and secondary school system in 18 federal subjects since 2009 in the form of an elective course "Foundations of Orthodox Culture". It strictly follows the principle of "cultural cognition", avoids religious dissemination, and focuses on explaining the role of Orthodox historical traditions, ethical norms and cultural symbols in shaping the Russian spiritual character.

The curriculum implementation adopts an interdisciplinary penetration strategy: history, literature, art and other disciplines work together to present religious cultural heritage, highlight the dialogue of universal values and downplay doctrinal differences. The evaluation shows that 85% of the pilot schools in Russia believe that the course significantly strengthens students' national and cultural identity, and 73% of teachers find that students' willingness to engage in cross-cultural communication has been significantly improved [6].

The political and religious coordination mechanism was also established simultaneously. Orthodox churches and schools have established regular collaborations: activities such as experiencing traditional festivals and studying religious architecture transform spaces of faith into venues for cultural immersion. Former President Dmitry Medvedev noted that the humanitarian spirit of religious traditions is the foundation of national morality and that religious organizations play an irreplaceable role in promoting the mental health and character development of young people. This approach, while adhering to the principles of secular education, provides a sustainable model for cultivating culturally tolerant modern Russian citizens.

2. The enlightenment of Russian primary and secondary school patriotism education to China.

(1) Exploring the core values of Chinese traditional culture. Russia's experience in using traditional culture as a carrier of patriotism education has inspired China to take its five thousand years of civilization as its foundation, systematically extract heroic epics, philosophical thoughts and moral models and integrate the national memory functions of the Spring Festival, Qingming Festival and other festivals with the "Red Boat Spirit" digital classroom, oral history collection of the Anti-Japanese United Army, joining the Communist Youth League and the Communist Party of China, film and television animation review and other practical paths through the festival culture system, the revitalization of red resources and the education collaborative network. In this way, we can build an ideological defense line

against cultural nihilism in the context of globalization, guide young people to form a sense of belonging to the Chinese nation through historical narratives and emotional resonance, and grow into tenacious, confident and self-reliant Chinese people of the new era.

(2) Reconstructing the multi-subject mechanism of patriotic education. Learning from Russia's multi-subject linkage model, China should establish a collaborative mechanism with unified goals and complementary functions among families, schools, society, communities and the Internet: at the policy level, a special fund for "patriotic education demonstration schools" and a school-society cooperation platform should be established; schools should strengthen the "dual path" through curriculum innovation and practice to promote the integration of patriotic elements into disciplines, study of red bases, and behavioral norms management; at the communication level, relying on county-level integrated media centers and "Study Strong Country" to create a localized narrative, immersive VR short videos, and a hierarchical review full media matrix, so as to achieve a paradigm shift in patriotic education from one-way indoctrination to three-dimensional immersion.

(3) Constructing a systematic patriotic education system. Guided by Xi Jinping Thought on Socialism with Chinese Characteristics for a New Era, China needs to build a systematic patriotic education system that integrates laws, institutions and spatial governance: writing patriotism into the Constitution, the Law on the Protection of Heroes and Martyrs, and the Law on the Protection of Cultural Relics, and supporting legal education activities; incorporating national memorial days into ceremonial education; strengthening the exemplary role of leading cadres and the national education curriculum for young people; at the same time, implementing base standardization and comprehensive network management; improving new media review, film and television drama classification, and the list of behaviors in public places; handling historical nihilism and acts endangering national security in accordance with the law, and creating a healthy and positive cultural ecology.

(4) Strengthening national defense culture and national security awareness with a composite system as the support. Russia's military patriotism education experience shows that national defense culture and national security awareness should become the twin pillars of China's composite system: by embedding the great spirit of party building, awareness of potential dangers, and the concept of respecting the military and advocating martial arts into curriculum, skills training, and military-civilian integration mechanisms, promote the transformation of patriotic sentiment into the driving force of national defense modernization; carry out political, cyber, and biological security scenario simulation education in a layered and classified manner, establish national security standardized courses and national unity education on the "five identities"; and support VR/AR immersive scenes, base dynamic assessments, and military-civilian collaborative practice networks to form an "education-experience-service" closed loop, comprehensively improving the historical penetration and practical guidance of education.

Discussion and Conclusions

The successful experience of patriotic education in primary and secondary schools in Russia demonstrates that patriotic education is a systematic project requiring the coordinated efforts of the government, schools, social organizations and families. Therefore, my country needs to consider its national conditions, systematically integrate the Russian experience, and build a distinctively Chinese model of patriotic education through cultural immersion, institutional innovation and system optimization. We must continuously innovate the methods and approaches of patriotic education and establish a distinctively Chinese patriotic education system, laying a solid foundation for cultivating socialist builders and successors who are well-rounded in moral, intellectual, physical, aesthetic and labor development.

References

1. Zhao W. R. Research on patriotic education in Russian primary and secondary schools: dissertation. Shenyang, Shenyang Normal University, 2021. Pp. 12-16. (In Chinese)

2. Sanina A. Patriotic Education in Russia: Policy Evolution and Institutional Practices. *Journal of Slavic Education.* 2017; 34(2):45-60.

3. Yuan J. Research on contemporary Russian patriotic education and its enlightenment: dissertation. Chongqing, Southwest University of Political Science and Law, 2021. Pp. 35-45. (In Chinese)

4. Chen J. Y. Military patriotic education for primary and secondary school students in contemporary Russia: measures and evaluation: dissertation. Beijing, Beijing Foreign Studies University, 2024. Pp. 10-54. (In Chinese)

5. Iakimova O. A., Menshikov A. S. Religious Education in Russian Schools: Plans, Pains, Practices. *Changing Societies & Personalities.* 2019; 3(4):373-387.

6. MacIntyre J. Political socialization of youth in the Soviet Union: its theory, use and results: dissertation. Monterey, Naval Postgraduate School, 1993. Pp. 36-58.

7. Kreija-Gaikšte S., Katane I. Implementation of the National Defense Training in Latvian Schools as the Topicality of Nowadays Education. *SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION:* proceedings of the International Scientific Conference, 2021 May, Rezekne, Latvia, Rezekne Academy of Technologies, 2021. Pp. 304-317.

8. Laruelle M. Russia's Ideological Construction in the Context of the War in Ukraine. *IFRI Studies, Russia, Eurasie. Reports*. 2024. (46). Pp. 7-31.

9. Krawatzek F., Frieß N. A Foundation for Russia? Memories of World War II for Young Russians. *Nationalities Papers*. 2023; 51(6):1336-1356.

10. Beshkinskaya V. S., Miller A. I. The 75th anniversary of the victory of Russian memory politics. *Russia in Global Affairs*. 2020;18(3):200-232.

11. Zou H. X. Research on patriotic education in Russia and its enlightenment: dissertation. Mudanjiang, Mudanjiang Normal University, 2023. Pp. 19-21. (In Chinese)

Список источников

1. 赵文荣.《俄罗斯中小学爱国主义教育研究》[D]. 沈阳：沈阳师范大学，2021年. 第12-16页.

2. Sanina A. Patriotic Education in Russia: Policy Evolution and Institutional Practices // Journal of Slavic Education. 2017. № 34 (2). Pp. 45–60.

3. 袁静.《当代俄罗斯爱国主义教育研究及其启示》[D]. 重庆：西南政法大学，2021年，第35-45页.

4. 陈静怡. 《当代俄罗斯中小学军事爱国主义教育措施与评价研究. 北京：北京外国语大学.2024年. 第10-54页.

5. Iakimova O. A., Menshikov A. S. Religious Education in Russian Schools: Plans, Pains, Practices // Changing Societies & Personalities. 2019. № 3 (4). Pp. 373–387.

6. MacIntyre J. Political socialization of youth in the Soviet Union: its theory, use and results : dissertation. Monterey : Naval Postgraduate School, 1993. Pp. 36–58.

7. Kreija-Gaikšte S., Katane I. Implementation of the National Defense Training in Latvian Schools as the Topicality of Nowadays Education // SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION : Proceedings of the International Scientific Conference, 2021 May, Rezekne, Latvia. Rezekne : Rezekne Academy of Technologies. 2021. Pp. 304–317.

8. Laruelle M. Russia's Ideological Construction in the Context of the War in Ukraine // IFRI Studies, Russia, Eurasie. Reports. 2024. № 46. Pp. 7–31.

9. Krawatzek F, Frieß N. A Foundation for Russia? Memories of World War II for Young Russians // Nationalities Papers. 2023. № 51 (6). Pp. 1336–1356.

10. Beshkinskaya V. S, Miller A. I. The 75th anniversary of the victory of Russian memory politics // Russia in global affairs. 2020. № 18(3). Pp. 200–232.

11. 邹红霞.《俄罗斯爱国主义教育及其启示研究. 牡丹江：牡丹江师范学院. 2023年. 第19-21页.

Information about the author:
Lu Yuetong – Postgraduate.

Информация об авторе:
Лу Юетун – 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.

Гуманитарные науки и образование. 2026. Т. 17, № 1 (65). С. 125–129.
The Humanities and Education. 2026; 17(1-65):125-129.

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Научная статья
УДК 81`1
doi: 10.51609/2079-3499_2026_17_01_125

Лексико-семантические особенности компьютерно-игрового сленга (на материале серии игр Ace Attorney)

Александр Сергеевич Авилов[1], Елена Николаевна Галичкина[2*]
[1,2]Астраханский государственный университет имени В. Н. Татищева, Астрахань, Россия
[1]www.alex.avil@mail.ru, https://orcid.org/0009-0008-0750-3029
[2]elenagalichkina@mail.ru*, https://orcid.org/0000-0003-0771-6821

Аннотация. Исследование посвящено описанию лексико-семантических особенностей компьютерно-игрового сленга, используемого в серии визуальных новелл на английском языке Ace Attorney. Актуальность работы обусловлена высокой популярностью сюжетных игр на английском языке в современном компьютерно-игровом дискурсе, что объясняется их интерактивной природой и воздействующим потенциалом. Материалом исследования послужили тексты сюжетных игр на английском языке серии Ace Attorney. Общая продолжительность всех эпизодов составила 152 часа игрового времени. Было проанализировано 136800 реплик персонажей и системных сообщений. В результате авторы выделяют четыре ключевые лексико-семантические группы компьютерного-игрового сленга в серии игр Ace Attorney: 1) «Взаимодействие с игрой», включающая термины, номинирующие действия, характерные для игрового процесса и действия игрока; 2) «Компоненты игры», объединяющая лексику, связанную с элементами интерфейса, звуковыми эффектами и событиями игрового процесса; 3) «Лексика разработчиков», содержащая профессиональные термины, используемые при создании игры; 4) «Обозначение игр и их частей», представленная аббревиатурами и сокращениями, характерными для игрового сообщества. Особое внимание уделяется способам словообразования игрового сленга, таким как сложение основ, аббревиация, аффиксация, семантический перенос значений, а также специфическим номинациям, основанным на сокращении длинных названий игр и эпизодов до последовательностей первых букв или цифровых обозначений.

Ключевые слова: компьютерно-игровой сленг, компьютерно-игровой дискурс, интернет-дискурс, сленг, лексические особенности

Для цитирования: Авилов А. С., Галичкина Е. Н. Лексико-семантические особенности компьютерно-игрового сленга (на материале серии игр Ace Attorney) // Гуманитарные науки и образование. 2026. Т. 17, № 1 (65). С. 125–129. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_01_125.

LINGUISTICS

Original article

Lexical and semantic features of computer game slang (based on the Ace Attorney game series)

Aleksandr S. Avilov[1], Elena N. Galichkina[2*]
[1,2]Astrakhan Tatishev State University, Astrakhan, Russia
[1]www.alex.avil@mail.ru, https://orcid.org/0009-0008-0750-3029
[2]elenagalichkina@mail.ru*, https://orcid.org/0000-0003-0771-6821

Abstract. The study deals with the lexical and semantic features of computer game slang used in the Ace Attorney visual novel series in English. The relevance of this work stems from the high popularity of story-driven games in English in the modern computer game discourse due to their interactive nature and impact potential. The material of the study includes the texts of the Ace Attorney story-driven game series in English. The total duration of all included episodes was 152 hours of play time. A total of 136,800 character dialogue lines and system messages were analysed. As a result, the authors identified four key lexical-semantic groups of computer game slang in the Ace Attorney series: 1) ‘Interaction with the game’, which includes terms that refer to the gameplay and the player’s actions; 2) ‘Game components’, which includes vocabulary related to interface elements, sound effects, and game events; 3) ‘Developer vocabulary’, containing terms used in game development; 4) ‘Labels of games and their elements’, represented by abbreviations and acronyms common in the game community. Special attention is paid to

© Авилов А. С., Галичкина Е. Н., 2026

the methods of formation of computer game slang, such as compounding, abbreviation, affixation, semantic transfer of meaning, as well as specific nominations based on the shortening of long names of the games and episodes to sequences of their initial letters or numbers.

Keywords: computer game slang, computer game discourse, Internet discourse, slang, lexical features

For citation: Avilov A. S., Galichkina E. N. Lexical and semantic features of computer game slang (based on the Ace Attorney game series). *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2026; 17(1-65):125-129. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_01_125.

Введение

В современной лингвистике уделяется большое внимание изучению и исследованию новых видов дискурса. Одним из таких видов является компьютерно-игровой дискурс, который появился сравнительно недавно, но уже активно входит в жизнь многих пользователей. Благодаря развитию сервисов цифровой дистрибуции, а также усилиям мировых компаний и независимых разработчиков все больше людей имеет быстрый доступ к компьютерным играм различных видов и жанров. Одним из широко распространенных видов являются сюжетные игры, которые требуют детального изучения с точки зрения лингвистики.

Разработчики современных сюжетных игр используют текст и диалоги как основное средство повествования и передачи информации, что делает игры альтернативой литературным произведениям и фильмам, при этом они могут предложить уникальную историю или адаптировать уже существующую. Повышенный интерес к сюжетным играм обусловлен их интерактивностью и активным использованием лингвистических средств, позволяющих удержать интерес и внимание игрока. В результате вокруг сюжетных игр формируются сообщества, благодаря чему возрастает их роль в разных сферах жизни и деятельности человека. Изучение их лингвистических особенностей важно как в процессе создания собственных сюжетных игр на английском языке, так и для исследования взаимодействия игроков с игрой, с сообществом и с разработчиками.

Цель исследования состоит в выявлении лексико-семантических особенностей компьютерно-игрового сленга, используемого в серии визуальных новелл на английском языке *Ace Attorney*. Актуальность исследования обусловлена высокой популярностью сюжетных игр на английском языке и недостаточным количеством лингвистических работ, посвященных их изучению.

Обзор литературы

Компьютерно-игровой дискурс неоднократно становился объектом исследования в работах отечественных и зарубежных лингвистов. Согласно И. О. Королеву, компьютерно-игровой дискурс представляет собой совокупность текстов, объединенных общей тематикой, связанной с компьютерными играми различных жанров [1, с. 124]. Схожее определение представлено в работе Е. И. Мининой: компьютерно-игровой дискурс включает тексты, порождаемые в процессе общения во время игры в виртуальном пространстве [2, с. 89]. По мнению Л. В. Енбаевой, Ю. С. Ханжина, дискурс компьютерной игры – это особый подвид компьютерного дискурса, описывающий коммуникативные события и тексты, ограниченные сферой виртуальной реальности компьютерной игры [3, с. 113]. П. В. Часовский полагает, что компьютерно-игровой дискурс интегрирует особенности устного и письменного дискурсов, поскольку участники данного дискурса пытаются графически передать все особенности устной речи: интонационную окраску, эмоциональность, экспрессивность[1]. Интерес представляет исследование Е. И. Мининой, которая обращает особое внимание на тематическое разнообразие лексики компьютерных игр – наименования самих игр, типы игроков, названия предметов, снарядов, действий, умений и навыков игроков и даже собственные единицы измерения [2, с. 89].

Среди зарубежных ученых, которые изучали компьютерно-игровой дискурс, можно выделить А. Энсслин, которая в статье «Discourse of Games» утверждает, что компьютерно-игровой дискурс включает много жанров, так как тексты используются в интерфейсе, системных сообщениях и в сюжете игры [4, с. 1]. А. Энсслин отмечает, что дискурс видеоигр включает в себя элементы сленга и жаргона, но используемую лексику необходимо выбирать в соответствии с опытом и навыками игрока. Слова формируются путем сокращения, аффиксации, переноса значения или совмещения. Помимо этого, в компьютерно-игровом дискурсе часто применяются и метафоры, в основном связанные с победой или поражением [4, с. 3].

Сегодня существует множество категорий компьютерных игр, которые отличаются по некоторым указанным выше признакам, но все же остаются в рамках жанра видеоигры. В контексте данной работы наиболее актуальным является деление игр по наличию и роли сюжета, которое предлагает И. И. Югай. Она выделяет неповествовательные и повествовательные игры [5, с. 15]. Неповествовательные игры отличаются отсутствием сюжета. К таким играм относятся аркадные игры, симуляторы, стратегии, игры-песочницы, а также компьютерные версии карточных и настольных игр. Повествовательные игры, в свою очередь, содержат сюжет и включают в себя ролевые игры и сюжетные игры, представленные такими жанрами, как визуальные новеллы, интерактивное кино и другие. В данном исследовании, вслед за Э. Адамсом, под сюжетными играми будем понимать линейные игры с ясными сюжетными линиями и повествованием, разбитыми на миссии, уровни или главы [6, с. 168]. Сюжетные игры не всегда ограничивают действия

[1] Часовский П. В. Языковая личность геймера: психолингвистическая парадигма. URL: https://cyberpsy.ru/articles/yazykovaya-lichnost-gejmera/ (дата обращения: 10.07.2025).

игрока, но в них не существует других исходов, кроме логического завершения истории, предусмотренного разработчиками. Игрок чаще всего не может повлиять на события в мире игры, внутриигровые тексты и диалоги персонажей. При таком подходе у разработчиков больше контроля над тем, как будет развиваться сюжет, в этом случае игрок точно не пропустит самые важные моменты и опробует все механики данной игры [6, с. 168].

Материалы и методы

Материалом исследования послужили тексты сюжетных игр на английском языке серии *Ace Attorney – Phoenix Wright: Ace Attorney Trilogy (2019) и Apollo Justice: Ace Attorney Trilogy (2024).* Игры серии *Ace Attorney* включают в себя 30 эпизодов, объединенных общим сюжетом и частью основных персонажей. Общая продолжительность всех эпизодов составляет 152 часа игрового времени. В состав игр входит 136800 реплик персонажей и системных сообщений. В исследовании применены следующие методы: содержательный анализ научных понятий, относящихся к коммуникативной лингвистике, а также интроспекция.

Результаты исследования

В ходе анализа эмпирического материала были выявлены лексико-семантические группы компьютерного-игрового сленга, используемого в серии игр Ace Attorney: 1) взаимодействие с игрой; 2) компоненты игры; 3) лексика разработчиков; 4) обозначение игр и их частей. Рассмотрим указанные лексико-семантические группы более подробно.

В первой лексико-семантической группе «Взаимодействие с игрой» представлены лексические единицы, которые номинируют действия, характерные для игрового процесса и возможности, доступные игроку при прохождении сюжетной игры: *auto-save* / автосохранение; *autoplay* / автовоспроизведение; *story mode* / сюжетный режим и др. Данные опции доступны в любой момент игры. Приведем показательные примеры: *This game supports an* ***auto-save*** *feature. Please do not turn your PC off when the icon above is onscreen (Эта игра поддерживает функцию автосохранения. Не выключайте ПК, если иконка сверху на экране); In* ***Autoplay****, the game will proceed through the dialogue for you, while in* ***Story Mode****, the game will also make selections and solve puzzles automatically for you (В режиме Автовоспроизведения игра будет пролистывать текст за вас, а в Сюжетном режиме, игра также будет автоматически принимать решения и выполнять задания).* Первое сообщение появляется при запуске игр серии *Ace Attorney.* Игроку напоминают об автосохранении, которое обозначается словом *autosave* и автоматически сохраняет прогресс игрока после прохождения контрольных точек или в определенные интервалы времени для защиты от потери данных в случае ошибки. В играх данная функция обычно обозначается иконкой или особым символом, о чем также упоминается в сообщении[2].

С функцией загрузки и сохранения прогресса связано понятие *save scumming / злоупотребление сохранениями*, которое используется в сообществе игры. Данное понятие используется в том случае, когда игрок сохраняется перед важными решениями, а затем загружает это сохранение, если решение оказалось неверным[3]. В серии *Ace Attorney* используется система штрафов – игрок может совершить несколько ошибок, после чего эпизод необходимо будет продолжить с последнего сохранения. Благодаря частому использованию сохранений каждую игру можно пройти без единой ошибки и не тратить время на чтение текста, посвященного ошибке, а затем пропуск уже просмотренного текста после возврата к контрольной точке. Во втором сообщении речь идет о двух опциях: *autoplay* и *story mode*, которые можно использовать в любой момент игры. Опция *autoplay* (автовоспроизведение) позволяет читать текст без использования мыши, клавиатуры или контроллера, однако игрок по-прежнему должен принимать решения и отвечать на вопросы. Вторая опция *Story Mode* (Сюжетный режим) позволяет игроку полностью отказаться от выбора действий и принятия решений, при этом он лишается возможности разблокировать достижения или увидеть диалоги, не предусмотренные основной сюжетной линией. В данном контексте использование сочетания *Story Mode* необычно, поскольку прямое его значение предполагает одиночный режим, в котором игрок берет на себя управление персонажем и проходит одну или несколько сюжетных линий[4].

Во второй лексико-семантической группе «Компоненты игры» представлены лексические единицы, характеризующие различные элементы игры и игрового процесса: *UI* / интерфейс*, BGM* / музыка*, SE* / звуковые эффекты*, DLC* / загружаемый контент и др. Рассмотрим некоторые примеры более подробно: *Hide* ***UI*** *Elements Mode* (Скрытие элементов интерфейса, где *UI* является аббревиатурой сочетания *User Interface*); *Adjust* ***BGM*** *volume* (Изменить громкость музыки, где *BGM* является аббревиатурой сочетания *Background Music*); *Adjust* ***SE*** *volume* (Изменить громкость звуковых эффектов, где *SE* является аббревиатурой сочетания *Sound Effects*).

В серии *Ace Attorney* к элементам интерфейса относятся: окно с текстом, шкала уверенности, подсказки по управлению, материалы дела, варианты ответа на вопрос. В сборнике *Apollo Justice: Ace Attorney Trilogy* игроки получили возможность скрытия элементов интерфейса с помощью кнопки на клавиатуре или контроллере – это позволяет рассмотреть персонажей и фоны. Аббревиатура *BGM* используется для обозначения музыки, которая играет в определенный момент в игре. В сборнике *Apollo Justice: Ace Attorney Trilogy* игроки получили возможность выбрать отдельный трек для меню каждой из трех игр. Звуковые эффекты являются ключевой частью серии игр *Ace Attorney*. К звуковым эффектам относятся фразы адвокатов: *Objection!* – если игрок нашел несоответствие в по-

[2] Urban Dictionary. URL: https://www.urbandictionary.com/define.php?term=autosave/ (дата обращения: 10.07.2025).

[3] Urban Dictionary. URL: https://www.urbandictionary.com/define.php?term=save%20scumming/ (дата обращения: 10.07.2025).

[4] Cambridge Dictionary. URL: https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/story-mode/ (дата обращения: 10.07.2025).

казаниях свидетеля; *Hold it!* – если игроку нужна дополнительная информация от свидетеля; *Take that!* – когда игрок отвечает на вопрос судьи; *Gotcha!* и *Got it!* – если игрок поймал свидетеля на лжи, а также системные звуки интерфейса (звуки нажатия кнопок и навигации по меню, звуки печати текста), звуки для событий в игре (звуки взрыва, удивления, выстрела, мелодии на телефонах персонажей и многие другие).

В третьей лексико-семантической группе «Лексика разработчиков» представлены лексические единицы, характеризующие термины, используемые при разработке и выпуске игры: *title* / тайтл, *cutscene* / сцена на движке, *DRM* / система защиты авторских прав, *quality of life improvements* / изменения для удобства игры, *framerate* / частота кадров, *blast processing* / взрывная обработка и другие. Рассмотрим некоторые примеры более подробно: *This* ***title*** *features the 14 episodes of "Apollo Justice: Ace Attorney", "Phoenix Wright: Ace Attorney – Dual Destinies", and "Phoenix Wright: Ace Attorney – Spirit of Justice"…* (Этот тайтл включает в себя 14 эпизодов из игр *"Apollo Justice: Ace Attorney", "Phoenix Wright: Ace Attorney – Dual Destinies",* и *"Phoenix Wright: Ace Attorney – Spirit of Justice"*…); *Y Button: Skip* ***Cutscene*** *(Hold)* (Кнопка Y: пропустить сцену); *Clonco: Who cares about personal privacy?! Not me! I am ready to utilize my* ***blast processing*** *abilities to impart all available information!* (Клонко: Кому нужны секреты? Точно не мне! Я готов раскрыть всю доступную информацию с помощью способностей к «взрывной обработке»!).

В первом примере используется лексическая единица *title*. Ее прямое значение – «название, заглавие», однако в компьютерно-игровом дискурсе данная лексическая единица применяется по отношению к самой игре и ее контенту, в значении «видеоигра, тайтл». Во втором примере обратим внимание на использовании слова *cutscene* в значении «сцена на движке», оно образовано в результате сложения слов *cut* (резать) и *scene* (сцена). Подобные сцены представляют собой «врезки», которые останавливают игровой процесс и временно лишают игрока возможности управлять игрой или персонажем. Они используются для продвижения сюжета, визуального представления действий игрока и их результата [6, с. 162]. В третьем примере робот Клонко говорит о технологии *Blast Processing,* которая стала известна благодаря рекламе консоли *Sega Mega Drive* 1993 г. В то время между компаниями *Sega* и *Nintendo* шла борьба за рынок игровых консолей – каждая производитель стремился подчеркнуть преимущества своей консоли и недостатки консоли конкурента. В результате в США был снят рекламный ролик, в котором утверждалось, что *Sega Mega Drive* обладает технологией *Blast Processing*, которая обеспечивала производительность игр и высокое качество графики и отсутствовала в консоли от *Nintendo*. В рекламе не было полноценного объяснения работы этой технологии, поэтому долгое время она оставалась загадкой для игроков, журналистов и разработчиков. По этой причине реклама официально не распространялась за пределы США – в других странах компании обязаны доказывать истинность фактов и рекламируемом товаре[5].

С развитием Интернета данный рекламный ролик смогли увидеть игроки за пределами США, и в 2009 г. выяснилось, что за термином *Blast Processing* скрывались возможности расширения цветовой палитры с 64 до 256 цветов и быстрой их отрисовки на экране за счет синхронизации графического и центрального процессоров. Применение этой технологии оказалось сложным для разработчиков, поэтому ни одна из игр, вышедших на консоли *Sega Mega Drive*, ее не использует, а первая демонстрация работы появилась лишь в 2019 г.[6]. В результате сочетание *Blast Processing* стало использоваться в современном компьютерно-игровом сленге в случаях, если разработчики приукрашивают достоинства своих игр, описывая типичные функции или возможности, непонятные игрокам, к примеру: *So Heavy Rain has a "dynamic scenario system."* ***Does it have blast processing, too?*** (Значит, в игре *Heavy Rain* есть система динамических сценариев. Взрывная обработка там тоже есть?)[7].

Лексико-семантическая группа «Обозначение игр и их частей» связана с длинными названиями игр и эпизодов. Разработчики и сообщество *Ace Attorney* обозначают игры последовательностью из нескольких букв – обычно первых букв слов в названии: *This feature is only available in* ***DD and SoJ****. It is not available in* ***AJ: AA*** (Эта функция доступна только в DD и SoJ и недоступна в AJ:AA.). Согласно этому принципу, игры получают следующие обозначения: *Phoenix Wright: Ace Attorney = PW: AA; Phoenix Wright: Ace Attorney – Justice for All = JFA; Phoenix Wright: Ace Attorney – Trials and Tribulations = T&T; Apollo Justice: Ace Attorney = AJ: AA; Phoenix Wright: Ace Attorney – Dual Destinies = DD; Phoenix Wright: Ace Attorney – Spirit of Justice = SoJ.* Также принято обозначать эпизоды последовательностью из двух цифр. Первая цифра означает номер игры в серии, а вторая – номер эпизода. Если эпизод был добавлен в игру в качестве дополнительного контента, к нему добавляется обозначение *DLC* или *SP* (от слова *special*)[8]. Согласно этому принципу, эпизоды в исследуемой сюжетной игре имеют такое обозначение: *The First Turnabout* = 1-1; *Rise from the Ashes* = 1-5; *Reunion, and Turnabout* = 2-2; *Bridge to the Turnabout* = 3-5; *Turnabout Trump* = 4-1; *Turnabout Reclaimed* = 5-DLC / 5-SP.

Обсуждение и заключения

В результате исследования лексико-семантических особенностей компьютерно-игрового сленга в серии игр Ace Attorney установлено, что игровое сообщество и разработчики активно используют специализированную лексику, при этом

[5] Sega Retro. URL: https://segaretro.org/Blast_processing/ (дата обращения: 10.07.2025).

[6] Sega Retro. URL: https://segaretro.org/Blast_processing/ (дата обращения: 10.07.2025); Видео с канала Digital Foundry "DF Retro Extra: Sega's Blast Processing Was Real – But What Did It Actually Do?". URL: https://www.youtube.com/watch?v=rvvL6S5Buiw/ (дата обращения: 10.07.2025).

[7] Urban Dictionary. URL: https://www.urbandictionary.com/define.php?term=blast%20processing/ (дата обращения: 10.07.2025).

[8] Reddit – r/AceAttorney. URL: https://www.reddit.com/r/AceAttorney/ (дата обращения: 10.07.2025).

можно выделить четыре основные лексико-семантические группы: во-первых, взаимодействие с игрой, включающее обозначения характерных игровых действий и возможностей, доступных игроку в процессе прохождения; во-вторых, компоненты игры, охватывающие наименования различных элементов игрового процесса; в-третьих, лексика разработчиков, состоящая из профессиональных терминов, используемых при создании и выпуске игры; в-четвертых, обозначение игр и их частей, представленное специфическими сокращениями длинных наименований, применяемыми игровым сообществом. Анализ показал, что формирование данной лексики происходит посредством различных словообразовательных моделей, включая сложение основ, аббревиацию и семантическое преобразование, когда общеупотребительные слова приобретают особое значение в контексте конкретной компьютерной игры или игрового жанра.

Список источников

1. Королев И. О. Компьютерно-игровой дискурс как разновидность компьютерной коммуникации // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. 2018. № 8. С. 124–128.

2. Минина Е. И. Основные характеристики киберспортивной лексики // Вестник Челябинского государственного университета. 2021. № 126. С. 89–94.

3. Енбаева Л. В., Ханжин Ю. С. Дискурсивные характеристики компьютерных игр: сопоставительный анализ // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. 2018. № 4. С. 113–122.

4. Ensslin A. Discourse of Games // The International Encyclopedia of Language and Social Interaction. 2015. № 27. Pp. 1–6.

5. Югай И. И. Компьютерная игра как жанр художественного творчества на рубеже XX – XXI веков : автореф. дис. … канд. искусствоведения. СПб., 2008. 27 с.

6. Adams E. Fundamentals of Game Design. Berkeley : New Riders, 2010. 697 p.

References

1. Korolev I. O. Computer games discourse as an aspect of computer communication. *Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki = Modern Science: Actual Problems of Theory and Practice*. 2018; 8:124-128. (In Russ.)

2. Minina E. I. Main characteristics of esports vocabulary. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta = Bulletin of Chelyabinsk State University*. 2021; 126:89-94. (In Russ.)

3. Enbaeva L. V., Khanzhin Yu. S. Discoursive characteristics of computer games: comparative analysis. *Vestnik PNIPU. Problemy yazykoznaniya i pedagogiki = PNRPU Linguistics and Pedagogy Bulletin*. 2018; 4:113-122. (In Russ.)

4. Ensslin A. Discourse of Games. *The International Encyclopedia of Language and Social Interaction.* 2015; 27:1-6.

5. Yugay I. I. Computer game as a genre of artistic creativity at the turn of the 20th-21st centuries: abstract dis. … Cand. Arts. St. Petersburg, 2008. 27 p. (In Russ.)

6. Adams E. Fundamentals of Game Design. Berkeley, New Riders, 2010. 697 p.

Информация об авторах:

Авилов А. С. – магистрант 1-го курса факультета иностранных языков.

Галичкина Е. Н. – профессор кафедры английской филологии, лингводидактики и перевода, д-р филол. наук, доц.

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

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Avilov A. S. – 1st-year Master's student of the Faculty of Foreign Languages.

Galichkina E. N. – Professor of the Department of English Philology, Linguodidactics and Translation, Dr. Sci. (Philology), Doc.

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 24.07.2025; принята к публикации 25.07.2025.

The article was submitted 18.07.2025; approved after reviewing 24.07.2025; accepted for publication 25.07.2025.

Гуманитарные науки и образование. 2026. Т. 17, № 1 (65). С. 130–133.
The Humanities and Education. 2026; 17(1-65):130-133.

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Научная статья
УДК 811.512.145
doi: 10.51609/2079-3499_2026_17_01_130

Проблема конверсии в татарском языке и ее отражение в толковых словарях

Резеда Завидовна Гареева
Казанский национальный исследовательский технический университет имени А. Н. Туполева – КАИ (Лениногорский филиал), Лениногорск, Россия, zabbarovarz@mail.ru,
https://orcid.org/0009-0006-4240-9797

Аннотация. Целью данного исследования является анализ специфики механизма конверсии в татарском языке и способов отражения слов-конверсивов в толковых словарях татарского языка. Процесс конверсии в языкознании не находит однозначного осмысления. Так, одни исследователи рассматривают конверсию в качестве способа деривации, другие – как отдельный способ словообразования на одном уровне с деривацией и сложением слов. В описании данного механизма в языках флективного строя актуальным оказывается обращение к морфологической транспозиции, в языках аналитических (английский, татарский) более актуально обращение к анализу семантического и синтаксического изменения слова. Отсутствие корреляции между теоретической трактовкой явления переходности в системе частей речи и практикой его лексикографического отражения приводит к проблеме бессистемности в лексикографическом описании отдельных групп лексем в словарях татарского языка. Научная новизна работы заключается в осмыслении подхода к оформлению конверсированной лексики в толковых словарях татарского языка, так как один и тот же корпус лексем в словарях отражается различными способами.

Ключевые слова: конверсия, лексика, язык, словарь, лексема

Для цитирования: Гареева Р. З. Проблема конверсии в татарском языке и ее отражение в толковых словарях // Гуманитарные науки и образование. 2026. Т. 17, № 1 (65). С. 130–133. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_01_130.

LINGUISTICS

Original article

The problem of conversion in the Tatar language and its reflection in explanatory dictionaries

Rezeda Z. Gareeva
Kazan National Research Technical University named after A. N. Tupolev – KAI (Leninogorsk branch), Leninogorsk, Russia, zabbarovarz@mail.ru, https://orcid.org/0009-0006-4240-9797

Abstract. The purpose of the study is to analyze the specifics of the conversion mechanism in the Tatar language and the ways of reflecting conversion words in explanatory dictionaries of the Tatar language. The process of conversion in linguistics is not clearly defined. Some researchers consider conversion to be a type of derivation, while others view it as a separate method of word formation on a par with derivation and compounding. In the description of this mechanism in inflected languages, it is relevant to refer to morphological transposition, while in analytical languages (English, Tatar), it is more relevant to refer to the analysis of semantic and syntactic changes in words. The lack of correlation between the theoretical interpretation of the phenomenon of transitivity in the system of parts of speech and the practice of its lexicographic representation leads to a problem of inconsistency in the lexicographic description of certain groups of lexemes in Tatar dictionaries. The scientific novelty of the work lies in the understanding of the approach to the formation of converted vocabulary in explanatory dictionaries of the Tatar language, since the same corpus of lexemes is reflected in dictionaries in different ways.

Keywords: conversion, vocabulary, language, dictionary, lexeme

For citation: Gareeva R. Z. The problem of conversion in the Tatar language and its reflection in explanatory dictionaries. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2026; 17(1-65):130-133. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_01_130.

© Гареева Р. З., 2026

Введение

Явление конверсии в той или иной степени наблюдается во многих языках мира. В одних, в силу их специфики, конверсия является продуктивным способом словообразования, в других не представляет собой регулярного процесса. Данная проблема не перестает привлекать к себе внимание ученых, так как до сих пор остается спорной сама сущность конверсии. В исследованиях, посвященных словообразовательным процессам в тюркских языках, проблема конверсии предстает как дискуссионная.

Конверсия как один из способов пополнения словарного состава занимает особое место в словообразовательной системе татарского языка и требует пристального исследовательского внимания не только в дериватологическом, морфологическом, но и в лексикографическом сегменте научного знания о языке.

Обзор литературы

Одни исследователи называют конверсию лексико-грамматическим способом словообразования, так как образование нового слова происходит путем перехода слова или словоформы в другой лексико-грамматический класс, в другую часть речи. В то время как другие критически относятся к такой позиции, хотя все они в большей или меньшей степени допускают переход одной части речи в другую. Так, к примеру, Д. Г. Тумашева отмечает: «Икенче төрле кыенлыкны грамматик яклары белән бер-берсеннән аерылмый торган сүзләр тудыра. Мондый сүзләрнең лексик мәгънәсе, грамматик үзенчәлекләренең кайсылары өстенлек алуы, нинди сүзләр белән бәйләнешкә керүе, кыскасы, тел системасында кулланылышы өйрәнелеп, кайсы төркемгә каравы билгеләнгәч, аларны бер очракта сыйфат, икенче очракта рәвеш дип атаудан ваз кичәргә кирәк» [1, с. 29]. М. З. Закиев, сравнивая функционирование лексем в русском и татарском языках, пишет: «... В татарском же языке имя существительное без всяких изменений может выступать определением, при этом ему совершенно незачем принимать форму прилагательного: *агач тотка, агач күпер*. Вот почему определения в русском языке в большинстве случаев выражаются прилагательными, в татарском – именами существительными» [2]. Однако следует заметить, что М. З. Закиев в предисловии редактора к книге Ф. А. Ганиева «Современный татарский литературный язык. Словообразование по конверсии» указывает, что «… лингвистическое мышление не стоит на месте, оно развивается. Под влиянием двуязычия, исследования типологии языков, сопоставительной грамматики и т. д. изменяются наши научные представления о языковых явлениях», и далее ученый отмечает, что «исследование данной проблемы в настоящее время предоставляет значительный теоретический интерес на пути решения данного сложного языкового феномена, оно нужно также для изучения типологии и сопоставления языков, для практических нужд лексикографии» [3, с. 5].

Ф. А. Ганиев, сопоставляя татарские существительные *алтын, таш, көмеш* с английскими *gold, stone, silver*, приходит к заключению, что «подобный языковой феномен в английском и тюркских языках, имея одну и ту же языковую сущность, не может интерпретироваться в науке о языке по-разному, т. е. получить в германистике одно истолкование, а в тюркологии – другое… это явление и в тюркских языках есть не что иное, как обычная конверсия» [4, с. 4]. З. З. Гатиатуллина полностью согласна с точкой зрения Ф. А. Ганиева и в своей работе «Сравнительная типология лексических систем английского и татарского языков» отмечает, что «в татарском языке, так же, как и в английском, часть существительных без каких-либо изменений в своей основной форме (им. п., ед. ч.) может выражать признак предмета, т. е. выступать в значении прилагательного» [5, с. 79]. Существительное в таких сочетаниях, как *агач скамья* ‘деревянная скамейка’, *алтын балдак* ‘золотое кольцо’, *таш йорт* ‘каменный дом’, *көмеш кашык* ‘серебряная ложка’, по мнению З. З Гатиатуллиной, «употребляется перед другим существительным, определяя его» [5, с. 80].

Сложность и неоднозначное толкование данного языкового феномена прослеживается, например, в работе Э. А. Сайдашевой. Так, рассматривая образование имен прилагательных от существительных в татарском языке, исследователь пишет: «Учитывая факт неизменяемости прилагательных, можно предположительно сказать, что слова всех частей речи могут переходить в прилагательные, т. е. перед нами на лицо факт образования прилагательных путем конверсии» [6, с. 152]. Однако в своих выводах по первой главе Э. А. Сайдашева указывает, что «словосочетания типа *таш күпер*, *агач скамья*, *тимер капка* и т. д. являются изафетом 1 типа, что является отличительной чертой тюркских языков…» [6, с. 154]. Иными словами, исследователь придерживается точки зрения, что существительные в данных сочетаниях не переходят в разряд прилагательных. Однако далее, группируя исходные основы с точки зрения их тематики, Э. А. Сайдашева включает также и «существительные, обозначающие различные виды металлов, полезных ископаемых и т. п.: *алтын* ‘золото’ – *алтын (балдак*) ‘золотое кольцо’» [6, с. 152].

Ряд исследователей рассматривают употребление прилагательных в функции обстоятельства как одну из присущих данной части речи функций. Так, Д. Г. Тумашева констатирует: «исемне ачыклап килгән рәвешне “сыйфат ролендә килгән рәвеш” һәм фигыльгә ияреп килгән сыйфатны “рәвеш ролендә килгән сыйфат” дип әйтүне дә бик үк дөрес дип булмый, чөнки бу очракта җөмлә кисәге исемен (аергыч яки хәл диясе урынына) сүз төркеме исеме белән алмаштыру, төптәнрәк караганда морфологик категорияне синтаксик категория белән бутау гына була» [1, с. 88–89]. По мнению Ф. А. Ганиева, эта точка зрения не совсем правильно отражает рассматриваемое явление: «Во-первых, прилагательные, употребленные перед глаголами, обозначают не признак предмета, а признак глагольного действия или признак признака. Они по типу своего лексического значения ничем не отличаются, например, от таких английских слов, как *poor* ‘бедный’ – бедно, *close* ‘близкий’ – близко, *far* ‘далекий’ – далеко, *useless* ‘бесполезный’ – бесполезно, употребленных в следующих словосочетаниях: *he lives poor* ‘бедно живет’, *he lives far from* ‘далеко живет’, *it is useless to speak to him* ‘бесполезно говорить с ним’… Как показывают факты, общее значение татарских слов *яхшы, матур, кызу* и т. п. в сочетаниях *яхшы белү* ‘хорошо знать’, *матур киенү* ‘красиво оде-

ваться’, *кызу ягу* ‘горячо топить’ является наречным. Во-вторых, данные слова, как и наречия, не изменяются ни по падежам и числам, ни по категории притяжательности, кроме степеней сравнения. В-третьих, по синтаксической функции они, как и наречия, употребляются в роли обстоятельства образа действия. По грамматической сочетаемости они в указанном значении употребляются, как и наречия, только перед глаголами или перед прилагательными» [7, с. 27–28]. Таким образом, в татарском языке данные прилагательные, употребляясь в качестве наречий, постепенно приобретают «новые конструктивные связи, не совместимые с прежними и характеризующие по нормам данного языка совершенно иной класс слов, чем тот, к которому оно принадлежит по происхождению» [8, с. 238].

Как показывают многолетние исследования, в современном татарском литературном языке самыми продуктивными способами трансформации, транспозиции являются субстантивация, адъективация, адвербиализация.

Материалы и методы

В исследовании нами использовались такие методы, как наблюдение, описание, обобщение, а также методы контекстуального, компонентного и структурно-семантического анализа. Материалом послужили лексические единицы, представляющие конверсивы татарского языка. Источниками исследования стали трехтомный Толковый словарь (ТТС)[1] 1977–1981 гг. и однотомный Толковый словарь татарского языка (ОТС)[2] 2005 г. издания под редакцией Ф. А. Ганиева.

Результаты исследования

Рассмотрим один из распространенных типов конверсии в татарском языке – переход прилагательных в существительные **(Adj→N)** – в ТТС 1977–1981 гг.

В данном словаре образование существительных от прилагательных лексикографируется следующими способами:

1) в пределах одной статьи как одно значение слова с пометой «*и. мәгъ.*» ‘в знач. сущ.’ при помощи косых линий или параллелек:

АКСАК *с*. Аксап йөри торган, чатан (аяк авырту яисә имгәнү аркасында). *Аксак карт алаша да, арбага утырып килүчеләрдән озын соры чәчле Петров та аңа фронт юлдашлары иде.* Г. Ибраһимов... // *и. мәгъ*. Аксап йөри торган кеше, чатан кеше. *Аксак күп йөрер, күзсез күп күрер.* Мәкаль. ...

ЕРТЫК *с.* **1.** Ертылган; тузып тишелгән (кием – салымга карата). *Ертык күлмәкне никадәр җөйләсәң дә эзе кала.* Мәкаль... // *и. мәгъ.* Ертылган, тишелгән урын. *Ертыгына күрә ямавы.* Мәкаль...;

2) в одной словарной статье как одно из значений многозначного слова:

БАЙ *с*. **1.** Зур мал-мөлкәткә, материаль кыйммәткә ия булган. *Бай йорт. Бай тормыш. ...* **5.** *и. мәгъ*. Зур милеккә хуҗа кеше, эксплуататор, сыйныфлар вәкиле. *Бер бай бөлә, бер бай көлә.* Мәкаль ...

КАРТ *с.* **1.** Озак яшәгән, олы яшьтәге; *киресе:* яшь. *Карт кеше. Карт сыер...* **2.** Бик күптәннән үсеп утыра торган. *Карт агачлар, хәтерлимсез, мин яшь чакта Азмы сезнең янда йокладым?* Һ. Такташ // күптән яшәп килгән (җансыз әйберләр турында). *Карт завод ул – яше ике йөзгә якынлашкан.* М. Гафури… **4.** *и. мәгъ.* Олы яшьтәге ир кеше. *Җиһанша бабай – тирә якта яхшылык белән танылган бер карт.* Г. Нигъмәти…

3) отдельными словарными статьями:

АК I *с*. **1.** Кар, сөт акбур төсендәге; киресе: кара. *Сикереп торды. Тиз-тиз ак халатын киде.* М. Җәлил...

АК II *и*. **1**. *мед*. Күзнең нәрсә белән дә булса зарануыннан яки авырудан соң мөгез катлавында була торган аксыз тап. *[Каюм] китаптан күзен алып, күзлегенең пыяласыз ягыннан ак төшкән күзен ялтыратып, туп-туры миңа карады.* М.Гали. ...

КАРА I **1.** *с.* Корым, күмер төсендәге; *киресе:* ак. *Кара күлмәк. Кара чәч...* **2.** Гадәттәге яки төп төскә караганда куерак төстәге, караңгырак төстәге. *[Сәләхинең] маңгаена кара кан оешып каткан, йөзе киндер төсле ак.* Ш. Камал. ... **5.** *и. мәгъ.* Кара төстәге ат турында. *Ләкин зур кара [ат] мондыйны күп күргән, хуҗасыз арбаларны күп ташыган иде.* Г. Ибраһимов. **6.** *и. мәгъ. күпл.* **Каралар.** Шахмат, шашкада акка капма-каршы як фигуралар. *Каралар белән уйнаган Броншейн беренче 15 йөрешкә ике сәгать вакыт тотты.* Соц. Тат. ...

КАРА II *и.* Язу өчен кулланыла торган берәр торле буяу эретеп ясалган сыеклык. *Зәңгәр эчле ак конверттан, шома - - - кәгазьгә кара белән язылган кечкенә записка.* М. Әмир.

Анализ способов лексикографического описания в ТТС показал, что при отражении субстантивированных прилагательных преобладает оформление косыми линиями или вертикальными чертами, а также немало примеров, когда субстантивное и адъективное значение фиксируются в одной словарной статье как значения многозначного слова и, как отмечает Ж. М. Гузеев, «это создает затруднения для осмысления характера конверсии» [9].

В ОТС косые линии или вертикальные параллельки заменены арабскими цифрами:

АКСАК *сф*.**1.** Аксап йөри торган, чатан (аяк авырту яки имгәнү аркасында). *А. ат*. *А. аяк*. **2.** *ис. мәгъ*. Аксап йөри торган кеше,чатан кеше. *А. күп йөрер*. *Аксак аяклы.*

ЕРТЫК *сф.* **1.** 1) Ертылган; тузып тишелгән. *Е. пальто. Е. оек*; 2) Сәләмә, начар. *Өс-баш ертык*. **2.** *ис.мәгъ*. Ертылган, тишелгән урын. *Ертыгына күрә ямавы.* Мәкаль. *Тишек ертыктан көлә*. Әйтем.

БАЙ *сф.* **1.** 1) Зур мал-мөлкәткә, матди байлыкка, күп акчага ия. *Б. кеше. Б. кияү; ...* **2.** *ис.мәгъ*. Зур мал-мөлкәткә, матди байлыкка ия булган кеше; байгура. *Байда күрсә – котлы булсын! Ярлыда күрсә – кемнеке (кайдан алдың?)* Әйтем.

Наряду с этим такие слова, как *ак, кара*, оформляются в ОТС отдельными словарными статьями:

АК I *сф*.**1**. 1) Кар, сөт, акбур төсе; киресе:кара. *Ак кәгазь*... **2. аклар** *күпл. ис. мәгъ.* 1) Шашка, шахматның

[1] Татар теленең аңлатмалы сүзлеге : өч Т. Т. I (А-И) / төз. И. А. Абдуллин, Г. Х. Ахунҗанов, Ф. М. Газизова, Л. Р. Гайнанова һ.б. Казан : Татар. кит. нәшр., 1977. 476 б.; Татар теленең аңлатмалы сүзлеге : өч Т. Т. II (К-С) / төз. И. А. Абдуллин, Г. Х. Ахунҗанов, С. Б. Вахитова, Ф. М. Газизова, Ф. А. Ганиев һ.б. Казан : Татар. кит. нәшр., 1979. 728 б.; Татар теленең аңлатмалы сүзлеге : өч Т. Т. III (Т-һ) / төз. И. А. Абдуллин, С. Б. Вахитова, Ф. М. Газизова, Л. Р. Гайнанова, Ф. А. Ганиев һ.б. Казан : Татар. кит. нәшр., 1981. 832 б.

[2] Татар теленең аңлатмалы сүзлеге / баш ред. Ф. Ә. Ганиев. Казан : Матбугат йорты нәшр., 2005. 848 б.

ачык төстәге фигуралары. *Аклар белән уйнау*; **3.** *ис. мәгъ.* 1) ак тукыма, материя. *Акка төрү*...

АК II *ис.* **1.** 1). *мед.* Күзнең мөгез катлавында нәрсә белән дә булса зарарланудан яки авырудан соң була торган тап. *Күзгә ак төшү*. ...

КАРА I сф. **1.** 1) корым төсендәге; *киресе*: ак. *К. туфрак*. ...

КАРА II *ис*. Язу өчен кулланыла торган берәр төрле буяу эретеп ясалган сыеклык. *Яшел к. К. белән язу*.

Дифференциация лексикографического отражения рассмотренных лексем связана со стремлением развести полисеманты и омонимы. Случаи типа *аксак, ертык, ялкау, чал* и т. п. оцениваются в словаре как близкие по значению, мотивированные производностью от прилагательного, то есть сохранившие близость признаковой семантике. А лексемы типа *ак, кара, ертлач, гарип* и т. п. оцениваются как омонимичные, разошедшиеся по значению, то есть субстантивные реализации существенно конкретизируют предметную семантику, нейтрализуя признаковое значение.

Исследователи не раз указывали на необходимость преодоления известного разнобоя в оформлении таких лексем. Так, Ж. М. Гузеев отмечает: «Конверсия – один из способов словообразования, притом наиболее продуктивный, поэтому она должна найти свое достойное отражение как в грамматиках современных тюркских языков, так и в словарях» [9]. А. А. Юлдашев пишет, что «конверсия по своему существу представляет собой сознательное словообразование и… подлежит обязательному отражению в грамматических описаниях, и в особенности – в словарях» [10, с. 80]. Попыткой преодоления обозначенного разнобоя в лексикографическом описании рассматриваемой лексики стал однотомный словарь татарского языка под редакцией Ф. А. Ганиева.

Обсуждение и заключения

Процесс конверсии в языкознании не находит однозначного осмысления. Так, одни исследователи рассматривают конверсию в качестве способа деривации, другие – как отдельный способ словообразования на одном уровне с деривацией и сложением слов. На наш взгляд, конверсия это – способ словообразования, заключающийся в том, что слово одной части речи образуется от слова другой, при этом внешняя форма остается прежней, а лексическое значение слова, его морфологические и синтаксические свойства меняются. Резюмируя, подчеркнем, что требование единообразного отражения конверсированной лексики является на сегодняшний день одной из актуальных задач.

Список источников

1. Тумашева Д. Г. Хәзерге әдәби тел. Казан : Изд-во Казанского университета, 1978. 222 б.

2. Закиев М. З. Классификация частей речи и аффиксов в тюркских языках // Советская тюркология. 1973. № 6. С. 3–8.

3. Ганиев Ф. А. Современный татарский литературный язык. Словообразование по конверсии. Казань : Дом печати, 2004. 159 с.

4. Ганиев Ф. А. Конверсия в татарском языке // Советская тюркология. 1990. № 5. С. 3–8.

5. Гатиатуллина З. З. Сравнительная типология лексических систем английского и татарского языков: на материале словообразования. М., 1982. 104 с.

6. Сайдашева Э. А. Словообразование в татарском и английском языках на примере конверсии и словосложения (сопоставительный анализ) : дис. ... канд. филол. наук. Казань, 2006. 237 с.

7. Ганиев Ф. А. Конверсия в татарском языке. Казань : Татарское книжное издательство, 1985. 110 с.

8. Юлдашев А. А. Принципы составления тюркско-русских словарей. М. : Наука, 1972. 416 с.

9. Гузеев Ж. М. Семантическая разработка слова в толковых словарях тюркских языков. Нальчик, 1985. 194 с.

10. Юлдашев А. А. Конверсия в тюркских языках и ее отражение в словарях // Советская тюркология. 1970. № 1. С. 70–81.

References

1. Tumasheva D. G. Modern literary language. Kazan, Kazan University Publishing House, 1978. 222 p. (In Tatar)

2. Zakiev M. Z. Classification of parts of speech and affixes in Turkic languages. *Sovetskaya tyurkologiya* = Soviet Turkology. 1973; 6:3-8. (In Russ.)

3. Ganiev F. A. Modern Tatar literary language. Word formation by conversion. Kazan, House of Printing, 2004. 159 p. (In Russ.)

4. Ganiev F. A. Conversion in the Tatar language. *Sovetskaya tyurkologiya* = Soviet Turkology. 1990; 5:3-8. (In Russ.)

5. Gatiatullina Z. Z. Comparative typology of lexical systems of the English and Tatar languages: based on word formation. Moscow, 1982. 104 p. (In Russ.)

6. Saydasheva E. A. Word formation in the Tatar and English languages based on conversion and compounding (comparative analysis): dis. ... Cand. Philol. Sci. Kazan, 2006. 237 p. (In Russ.)

7. Ganiev F. A. Conversion in the Tatar language. Kazan, Tatar Book Publishing House, 1985. 110 p. (In Russ.)

8. Yuldashev A. A. Principles of compiling Turkic-Russian dictionaries. Moscow, Science, 1972. 416 p. (In Russ.)

9. Guzeev Zh. M. Semantic development of the word in explanatory dictionaries of Turkic languages. Nalchik, 1985. 194 p. (In Russ.)

10. Yuldashev A. A. Conversion in Turkic languages and its reflection in dictionaries. *Sovetskaya tyurkologiya* = Soviet Turkology. 1970; 1:70-81. (In Russ.)

Информация об авторе:

Гареева Р. З. – доцент кафедры естественнонаучных и гуманитарных дисциплин, канд. филол. наук.

Information about the author:

Gareeva R. Z. – Associate Professor of the Department of Natural Sciences and Humanities, Ph.D. (Philology).

Статья поступила в редакцию 01.09.2025; одобрена после рецензирования 13.09.2025; принята к публикации 15.09.2025.

The article was submitted 01.09.2025; approved after reviewing 13.09.2025; accepted for publication 15.09.2025.

Гуманитарные науки и образование. 2026. Т. 17, № 1 (65). С. 134–138.
The Humanities and Education. 2026; 17(1-65):134-138.

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Научная статья
УДК 81.27
doi: 10.51609/2079-3499_2026_17_01_134

Лингвокультурологические аспекты современного спорта

Лилия Махмутовна Гареева[1*], Тамара Владимировна Манджиева[2]
[1]Московский государственный университет спорта и туризма, Москва, Россия, liliyagareeva@yandex.ru[*], https://orcid.org/0000-0001-8046-9762
[2]Московский университет «Синергия», Москва, Россия, altana98@yandex.ru, https://orcid.org/0009-0005-3785-8830

Аннотация. В настоящее время лингвокультурологический и социокультурный потенциал сферы физического воспитания и спорта не подвергается сомнению. Интерес лингвистов к данной теме связан с тем, что спорт является одной из важных и влиятельных сфер человеческой деятельности. На протяжении последних десятилетий фактор массовости способствовал стремительному росту объема спортивного вокабуляра, в связи с чем были проанализированы специфика и тенденции развития спортивного дискурса, а также изучены лингвокультурологические аспекты профессионального и массового спорта. В исследовании выявлено позитивное влияние спорта на межкультурную коммуникацию и речевое поведение подрастающего поколения, рассмотрена роль языковой личности комментатора спортивных мероприятий. В заключение сделаны выводы о существенном потенциале изучения лингвокультурологических аспектов современного спорта, результативности междисциплинарного взаимодействия и инноваций в спортивном пространстве, а также о влиянии сферы спорта на обогащение лингвистической системы и всестороннее развитие представителей современного общества.

Ключевые слова: спорт, физическая культура, лингвокультурологический аспект, спортивный дискурс, концепт, коммуникация, активность

Для цитирования: Гареева Л. М., Манджиева Т. В. Лингвокультурологические аспекты современного спорта // Гуманитарные науки и образование. 2026. Т. 17, № 1 (65). С. 134–138. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_01_134.

LINGUISTICS

Original article

Linguistic and cultural aspects of modern sport

Liliya M. Gareeva[1*], Tamara V. Mandzhieva[2].
[1]Moscow State University of Sports and Tourism, Moscow, Russia, liliyagareeva@yandex.ru[*], https://orcid.org/0000-0001-8046-9762
[2]Moscow University “Synergy”, Moscow, Russia, altana98@yandex.ru, https://orcid.org/0009-0005-3785-8830

Abstract. The current linguistic and cultural as well as sociocultural potential of physical education and sport is unquestionable. Linguists’ interest in this topic stems from the fact that sport is one of the important and influential areas of human activity. Over the past few decades, the factor of mass participation has contributed to the rapid growth of sports vocabulary, leading to an analysis of the specifics and trends in the development of sports discourse, as well as an examination of the linguistic and cultural aspects of professional and amateur sports. The research reveals the positive impact of sport on intercultural communication and the speech behavior of the younger generation and examines the role of the linguistic personality of sports commentators. In conclusion, the study emphasizes the significant potential for exploring the linguistic and cultural aspects of modern sport, the effectiveness of interdisciplinary interaction and innovation within the sports space, and the influence of the sports sector on enriching the linguistic system and the comprehensive development of contemporary society members.

Keywords: sport, physical culture, linguistic and cultural aspect, sports discourse, concept, communication, activity

For citation: Gareeva L. M., Mandzhieva T. V. Linguistic and cultural aspects of modern sport. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2026; 17(1-65):134-138. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_01_134.

© Гареева Л. М., Манджиева Т. В., 2026

Введение

Спорт издавна считается одним из важнейших культурных достижений человечества, а в наши дни становится показателем развития и благополучия страны.

Феномен спорта исследуется в различных направлениях современной лингвистики – лингвокультурологии, когнитивной лингвистике, прагматике, семиотике, герменевтике, медиалингвистике и др.

Обзор литературы

Внимание ученых-лингвистов привлекает концепт «спорт». Историю его словесного выражения рассматривает А. С. Рылов [1], особенности в языке СМИ – И. Г. Кожевникова [2], семантику наименований видов спорта – А. К. Федосова [3], ассоциативное поле концепта «спорт» – А. В. Скрипник и О. Г. Скрипник [4], лингвокультурную специфику современного спортивного дискурса – М. С. Дементьева и А. А. Сомкин [5], базовые понятия и категории – А. Б. Зильберт и Б. А. Зильберт [6].

Интересную трактовку концепта «спорт» в диахроническом срезе приводит А. С. Рылов. Будучи заимствованным из английского языка, слово «спорт» не сразу прижилось в речи. Различные игры и состязания обычно были неповседневными, парадными общественными мероприятиями с исконно русскими названиями, хотя у «конеристанья» уже был синоним «ипподром» (из греческого языка) [1]. Надо добавить, что в древние времена в состязаниях участвовали самые сильные и талантливые представители общины, по совместительству воины и работные люди. С течением времени выделились индивиды, занимающиеся спортом профессионально, что было поддержано обществом и впоследствии государством. Слово «спорт» очень часто используется в устной и письменной речи, от него произошли многие слова, без которых трудно представить лексикон обычного человека.

Исследователь А. К. Федосова, изучив семантическое поле слова «спорт», выявила ряд существенных синтагматических связей в лексиконе школьников и студентов при описании ими различных видов спорта [3].

В свою очередь, А. В. Скрипник и О. Г. Скрипник, исследуя в лексиконе студентов спортивно-физкультурных учебных заведений ассоциативное поле концепта «спорт», приходят к выводу, что он в языковом сознании опрошенных представлен шире собственно словарных описаний. Результаты эксперимента показывают большой имиджевый потенциал концепта «спорт» в плане пропаганды здорового образа жизни, формирования образа успешного человека, а также воспитания гармонической личности [4].

Согласно исследованиям Б. А. Зильберта и А. Б. Зильберта, спортивный дискурс пересекается с массово-информационным в силу открытости спортивно-физкультурной сферы и общественной заинтересованности. В письменной коммуникации с точки зрения жанрово-стилистического разнообразия наиболее значимы новостные и репортажные типы спортивного дискурса. В новостных текстах характерно, наряду с подачей актуального сообщения, употребление риторических средств. Репортаж, являющийся популярной среди зрителей трансляцией спортивных мероприятий, предполагает еще более эмоциональное речевое общение спортивного комментатора в процессе комментариев конкретных ситуаций, при этом обязательны включения в речь широкой контекстной сопроводительной информации [6].

Материалы и методы

В исследовании были задействованы теоретические и практические методы. В теоретической части использовались общенаучные методы (анализ и синтез, индукция и дедукция, системный анализ, обобщение), а также типологический и описательный методы. С целью обоснования выдвинутых положений в практической части применялись элементы дискурс-анализа, позволяющего выявить прагматическую сущность спорта в лингвокультурологическом аспекте.

Результаты исследования

В Федеральном законе «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» (п. 12 ст. 2) говорится: «Спорт – сфера социально-культурной деятельности как совокупность видов спорта, сложившаяся в форме соревнований и специальной практики подготовки человека к ним»[1].

Спорт представляет собой развитие максимальных физических и интеллектуальных возможностей человека в процессе спортивной подготовки и участия в соревновательной деятельности при непосредственном руководстве тренера. Результатом же продолжительных занятий спортом является:

– повышение резервных возможностей организма;

– социализация личности;

– моделирование различных сторон и форм деятельности современного человека [7].

С аксиологической точки зрения современный спорт представляет собой явление, в котором взаимодействуют личные ценностные установки спортсменов и идеалы олимпизма, основанные на честности и равных возможностях. В процессе проведения соревнований и спортивных форумов различной направленности и масштабов осуществляется культурное взаимодействие между представителями различных регионов не только России, но и многих стран. Достижения спортсменов, к которым можно отнести их рекорды и победы различного уровня, формируют значимые ценностные ориентиры и становятся частью общественного сознания. Существенную роль в этом играет информационная поддержка, которая в последнее время становится весьма интенсивной, массовое освещение спортивных событий, а также присутствие спортивной тематики в искусстве – в литературе,

[1] Федеральный закон от 04.12.2007 № 329-ФЗ (ред. от 24.06.2023) «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» Статья 2. Основные понятия, используемые в настоящем Федеральном законе. URL: https://docs.cntd.ru/document/902075039 (дата обращения: 20.09.2025).

кино, изобразительном искусстве и пр.

Стоит также отметить изменение роли спорта, здорового образа жизни и активной жизненной позиции в системе ценностей современной молодежи. По интересам и формам проведения досуга нынешнего нового поколения можно проследить смену господствующей концепции конца 1990-х – начала 2000-х гг. («Живи ярко и умри молодым») и пассивности в отношении политической и социальной жизни страны на противоположную (проведение активного досуга, интерес к культурным и общественным акциям, сохранение здоровья и позитивное мироощущение). С этим связано и появление новых сложных слов и аббревиатур, получивших повсеместное распространение (*ЗОЖ* – здоровый образ жизни, *ПП*– правильное питание, *спортпит* – спортивное питание и др.), появление новых значений у слов литературного языка, связанных с активным образом жизни (например, слово *активности* во множественном числе стало употребляться для обозначения видов активного и полезного досуга).

Спорт относится к сферам социального бытия, поэтому его суть чрезвычайно важна и должна учитываться таким актуальным на текущий момент гуманитарным направлением науки, как лингвокультурология. Посредством проведения анализа спортивного дискурса становится возможным выявление его специфики, включающей влияние на формирование культурного кода и системы ценностей нации, моделей речевого поведения.

Лингвокультурологическая сущность спорта связана с рядом факторов, к которым можно отнести следующие:

1. Метафоричность. В разных функциональных стилях спорт и компоненты его тематического поля нередко номинируются и описываются метафорически: *Спорт – посол мира*; *О спорт, ты мир!*; *Спорт – удел сильных*; *Быстрее, выше, сильнее!*; *Трус не играет в хоккей* и т. п.

2. Использование специальной лексики. В языке современного спорта постоянно применяются разнообразные термины и терминологические сочетания, жаргонизмы и слова специальной лексики (профессионализмы). У каждого вида спорта есть своя профессиональная лексика: в биатлоне используется фразеологизм *отработать на ноль*, который обозначает «попасть во все мишени на огневом рубеже, не сделать ни одного промаха»; в керлинге *выезд из колодки* обозначает этап, на котором игрок скользит по льду вместе с камнем после отталкивания от колодки; в ледовых видах спорта тренировкой *на суше* называют тренировку в спортзале.

3. Использование стилистических средств. Высокий градус экспрессии и эмоциональности соревнований в журналистских текстах передается с помощью разнообразных стилистических средств (метафор, эпитетов, фразеологизмов, приемов экспрессивного синтаксиса, эмоционально окрашенной лексики).

4. Важность роли спортивного комментатора для восприятия информации адресатом и повышения эмоциональности ее подачи. Языковая личность спортивного комментатора по праву считается лингвокультурологической, так как именно он участвует в создании информационно-коммуникативного пространства спортивного дискурса и формирует его воздействующий потенциал. В качестве ярких примеров таких комментаторов прошедшего столетия можно привести Н. Озерова, К. Махарадзе, В. Маслаченко, В. Синявского, из современных – В. Уткина, Д. Губерниева, А. Елагина.

Нередко в текстах, посвященных спорту, рассматриваются не игры, поединки и спортивное мастерство, а социальные, морально-этические и финансовые проблемы, что отражается и на их лингвокультурологической составляющей. В качестве примера возьмем фрагменты из текстов спортивного блогера Вити Кравченко: *Те, кто смотрел наш рассказ про Игоря Денисова и состояние детского футбола в Ленинградской области, могут помнить Алексея из Бокситогорска, который утром работает на кладбище, а по вечерам тренирует одновременно 20 детей в маленьком зале. Одними из зрителей этого видео оказались редакторы программы «Мечталлион». Это шоу на Первом, в котором довольно бегло и обрывисто рассказывают истории людей, нуждающихся в помощи, и потом также быстренько раздают подарки. Туда и позвали Алексея* (https://t.me/vityakravchenko/1777). Данный пример показывает, какой воздействующий эффект может иметь эмоциональный рассказ известного человека о проблемах спорта в нашей стране. Зачастую после таких репортажей трудности региональных спортивных организаций замечают соответствующие ведомства, и они начинают решаться.

К текстам, привлекающим внимание к проблемам современного спорта, относится и интервью с тренером волейбольного клуба «Уралочка» Николаем Карполем: *Мы встретились с Николаем Васильевичем в офисе «Уралочки» в Екатеринбурге. Беседа вышла напряженная – одно из самых сложных интервью, которое приходилось брать. Но было важно услышать (и увидеть) другую сторону. Мы часто говорим в выпусках про жестокость/грубость в спорте, но только с самими спортсменами. В выпуске с Катей* [Екатериной Гамовой], *наконец-то, получилось услышать аргументацию второй стороны, причем сразу от трех тренеров* (https://t.me/vityakravchenko/1792).

В отечественной лингвистике концепт «спорт» понимается очень широко и включает в себя все понятийное поле и все аспекты, даже косвенно связанные со спортом. В области теории массовой коммуникации он связан с освещением спортивных событий в СМИ и его значимости для русского культурного кода. Данный концепт можно считать связующим звеном между лингвокультурологией и сферой спорта. Это утверждение можно доказать с помощью анализа любых текстов спортивной тематики в масс-медиа.

Таким образом, современный спорт имеет большое лингвокультурологическое значение, так как он: 1) обогащает лингвистические системы языков (из-за возникновения новых спортивных ре-

алий в языке появляются новые слова, словосочетания, характеризующие данную сферу); 2) отражает национально-культурную специфику (вербальные и невербальные средства общения связаны с менталитетом автора высказывания и его адресата); 3) влияет на стилистическую окраску текста (способствует появлению оценочных значений и повышает эмоциональность); 4) позволяет выявить особенности национальной картины мира.

Обсуждение и заключения

В заключение отметим, что современные тенденции к изучению лингвокультурологических аспектов спорта значительно изменились в связи с его интеграцией в различные сферы жизни, постоянными инновациями и межкультурным и социокультурным взаимодействием, что отразилось на расширении понятийного аппарата и вокабуляра отрасли. Современный спорт как лингвокультурный феномен требует дальнейшего изучения в связи с новыми реалиями и глобальными трендами, его возрастающей значимостью в культурном пространстве общества.

Список источников

1. Рылов А. С. История вербализации концепта «Спорт» // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. 2014. № 6. С. 232–235.

2. Кожевникова И. Г. Динамика развития концепта СПОРТ // Культура общения и ее формирование. Вып. 10 / сост. и науч. ред. И. А. Стернин. Воронеж : Истоки, 2003. С. 65–68. URL: https://www.vsu.ru/ru/university/structure/communicate/pdf/culture-comm/culturecomm10.pdf (дата обращения: 18.09.2025).

3. Федосова А. К. Исследование семантики наименований видов спорта // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. 2015. № 4. С. 128–136.

4. Скрипник А. В., Скрипник О. Г. Моделирование ассоциативного поля концепта «Спорт» как основа формирования имиджевых характеристик спорта // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2017. № 10 (187). С. 48–55.

5. Дементьева М. С., Сомкин А. А. Лингвокультурная специфика современного спортивного дискурса (на материале английского языка) // Огарев-Online, 2021. № 15 (168). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/lingvokulturnaya-spetsifika-sovremennogo-sportivnogo-diskursa-na-materiale-angliyskogo-yazyka (дата обращения: 18.09.2025).

6. Зильберт А. Б., Зильберт Б. А. Спортивный дискурс: базовые понятия и категории; исследовательские задачи // Язык, сознание, коммуникация. Вып. 17. М. : МАКС Пресс, 2001. С. 44–55.

7. Масягина Н. В., Леонтьева М. С., Мартыненко И. В., Лях В. И. Современные тенденции в теории физической культуры и спорта как предиктор спортивного образования // Теория и практика физической культуры. 2024. № 10. С. 6–8.

8. Михайлова Т. А., Студеникина Е. С. Проблемы спорта и физической культуры в российских социологических исследованиях: история и перспективы развития // Человек. Сообщество. Управление. 2017. Т. 18, № 4. С. 121–136.

9. Науменко Ю. В. Социально-культурный феномен «спорт (спортивная деятельность)» как объект педагогического исследования // Наука и спорт: современные тенденции. 2018. Т. 18, № 1 (18). С. 117–125.

10. Рахматов А. И. Физическая культура как вид общей культуры индивида // Молодой ученый. 2018. № 7 (193). С. 183–185..

References

1. Rylov A. S. The history of the concept “Sport” verbalization. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N. I. Lobachevskogo* = Bulletin of Nizhny Novgorod University named after N. I. Lobachevsky. 2014; 6:232-235. (In Russ.)

2. Kozhevnikova I. G. Dynamics of the concept SPORT development. *Kul’tura obshcheniya i eyo formirovanie* = Communication Culture and its Formation. Iss. 10 / comp. and ed. by I. A. Sternin. Voronezh, Istoki, 2003. Pp. 65-68. URL: https://www.vsu.ru/ru/university/structure/communicate/pdf/culture-comm/culturecomm10.pdf (accessed 18.09.2025). (In Russ.)

3. Fedosova A. K. Research of sport names semantics. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A. S. Pushkina* = Bulletin of Leningrad State University named after A. S. Pushkin. 2015; 4:128-136. (In Russ.)

4. Skripnik A. V., Skripnik O. G. Modeling the associative field of the concept “Sport” as a basis for forming the image characteristics of sport. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* = Bulletin of Tomsk State Pedagogical University. 2017; 10(187):48-55. (In Russ.)

5. Dementyeva M. S., Somkin A. A. Linguocultural features of contemporary sports discourse (an English-based study). *Ogaryov-Online* = Ogarev-Online. 2021, 15(168). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/lingvokulturnaya-spetsifika-sovremennogo-sportivnogo-diskursa-na-materiale-angliyskogo-yazyka (accessed 18.09.2025). (In Russ.)

6. Zilbert A. B., Zilbert B. A. Sports discourse: basic concepts and categories; research tasks. *Yazyk, soznanie, kommunikatsiya* = Language, Consciousness, Communication. Iss. 17. Moscow, MAKS Press, 2001. Pp. 44-55. (In Russ.)

7. Masyagina N. V., Leontyeva M. S., Martynenko I. V., Lyakh V. I. Modern trends in the theory of physical culture and sports as a predictor of sports education. *Teoriya i praktika fizicheskoi kul’tury* = Theory and Practice of Physical Culture. 2024; 10:6-8. (In Russ.)

8. Mikhailova T. A. Problems of sport and physical culture in Russian sociological research: history and prospects of development. *Chelovek. Soobshchestvo. Upravlenie* = Human. Community. Management. 2017; 18(4):121-136. (In Russ.)

9. Naumenko Yu. V. The socio-cultural phenomenon “sport (sports activity)” as an object of pedagogical research. *Nauka i sport: sovremennye tendentsii* = Science and Sport: Current Trends. 2018; 18(1):117-125. (In Russ.)

10. Rakhmatov A. I. Physical culture as a type of individual general culture. *Molodoy Uchenyy* = Young Scientist. 2018; 7(193):183-185. (In Russ.)

Информация об авторах:

Гареева Л. М. – доцент кафедры теории и методики спорта и физического воспитания, канд. филол. наук.

Манджиева Т. В. – доцент кафедры филологии, канд. эконом. наук.

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

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Gareeva L. M. – Associate Professor of the Department of Theory and Methodology of Sports and Physical Education, Ph.D. (Philology).

Mandzhieva T. V. – Associate Professor of the Department of Philology, Ph.D. (Economics).

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

The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 06.10.2025; одобрена после рецензирования 17.10.2025; принята к публикации 20.10.2025.

The article was submitted 06.10.2025; approved after reviewing 17.10.2025; accepted for publication 20.10.2025.

Гуманитарные науки и образование. 2026. Т. 17, № 1 (65). С. 139–145.
The Humanities and Education. 2026; 17(1-65):139-145.

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Научная статья
УДК 811.511.152.2
doi: 10.51609/2079-3499_2026_17_01_139

Еще раз о фонологической сущности редуцированных гласных в мокшанском языке (на материале рузаевских и глушковско-алёксовских говоров)

Галина Софроновна Иванова[1*], Наталья Васильевна Иванова[2], Кристина Ивановна Сайгутина[3], Надежда Васильевна Еремкина[4]
[1]Национальный исследовательский Мордовский государственный университет имени Н. П. Огарёва, Саранск, Россия, galina17-05@yandex.ru*, https://orcid.org/0000-0001-7717-543X
[2]Морская техническая академия имени адмирала Д. Н. Сенявина, Санкт-Петербург, Россия, nataliva1990@mail.ru, https://orcid.org/0000-0001-6860-1003
[3]Научно-исследовательский институт гуманитарных наук при Правительстве Республики Мордовия, saigutina2018@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0003-2660-7970
[4]Саранский кооперативный институт (филиал) Российского университета кооперации, Саранск, Россия, n.v.eremkina@ruc.su, https://orcid.org/0000-0002-0128-547X

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о фонологической сущности редуцированных гласных в мокшанском языке, который до настоящего времени остается открытым. Материал для исследования собран на территории Рузаевского, Кадошкинского и Инсарского районов Республики Мордовия, использовались также данные диалектологического кабинета филологического факультета Мордовского государственного университета имени Н. П. Огарёва. В качестве основных применены методы опроса, полевого анкетирования, систематизации. В результате проведенного исследования нами выявлены факторы, которые в некоторой степени говорят в пользу двух редуцированных гласных фонем в мокшанском языке – переднерядного и заднерядного. Такими факторами являются: 1) участие редуцированных гласных в палатально-велярной гармонии; 2) этимологии м.д. ь < ф.-у. *ä, *e; м.д. ъ < ф.-у. *a; 3) внутридиалектный палатально-велярный характер противочленов; 4) межъязыковые мокшанско-эрзянские соответствия: м.д. ь – э.д. e, i; м.д. ъ – э.д. o, u. Представленные в статье теоретические положения и выводы могут иметь методологическое значение при дальнейшем исследовании фононологической системы мокшанских диалектов. В дальнейшем данный вопрос требует качественного экспериментального анализа.

Ключевые слова: прафинно-угорский язык, мокшанский язык, рузаевские говоры, глушковско-алёковские говоры, редуцированный гласный, палатально-велярная гармония

Благодарности: публикация подготовлена в рамках реализации гранта РНФ 25-28-00193 «Цифровое описание мокшанских говоров Рузаевского района Республики Мордовия».

Для цитирования: Иванова Г. С., Иванова Н. В., Сайгутина К. И., Еремкина Н. В. Еще раз о фонологической сущности редуцированных гласных в мокшанском языке (на материале рузаевских и глушковско-алёксовских говоров) // Гуманитарные науки и образование. 2026. Т. 17, № 1 (65). С. 139–145. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_01_139.

LINGUISTICS

Original article

Revisiting the phonological essence of reduced vowels in the Moksha language (based on the Ruzaevka and Glushkovo-Aleksovo subdialects)

Galina S. Ivanova[1]*, Natalia V. Ivanova[2], Kristina I. Saygutina[3], Nadezhda V. Eremkina[4]
[1]National Research Ogarev Mordovia State University, Saransk, Russia, galina17-05@yandex.ru*, https://orcid.org/0000-0001-7717-543X
[2]Admiral Senyavin Maritime Technical Academy, St. Petersburg, Russia, nataliva1990@mail.ru, https://orcid.org/0000-0001-6860-1003
[3]Research Institute of the Humanities under the Government of the Republic of Mordovia, Saransk, Russia, saigutina2018@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0003-2660-7970
[4]Saransk Cooperative Institute (Branch) of the Russian University of Cooperation, Saransk, Russia, n.v.eremkina@ruc.su, https://orcid.org/0000-0002-0128-547X

© Иванова Г. С., Иванова Н. В., Сайгутина К. И., Еремкина Н. В., 2026

Abstract. The article considers the issue of the phonological essence of reduced vowels in the Moksha language, which remains open to this day. The material for the study was collected in the Ruzaevska, Kadoshkino and Insar Districts of the Republic of Mordovia. The data of the dialectological office of the philological faculty of the National Research Ogarev Mordovia State University were also used. The main methods included: survey, field questionnaires, and systematization. As a result of the study, the authors identified factors that to some extent speak in favour of two reduced vowel phonemes in the Moksha language – front and back. Such factors are: 1) the participation of reduced vowels in palatal-velar harmony; 2) the etymology of M.D. ь < F.-U. *ä, *e; M.D. ъ < F.-U. *a; 3) intra-dialectal palatal-velar character of counter-articles; 4) interlingual Moksha-Erzya correspondences: M.D. ь – e.d. e, i; M.D. ъ – e.d. o, u. The theoretical provisions and conclusions of the study presented in the article may have methodological significance in further research of the phonological system of the Moksha dialects. In the future, this issue requires high-quality experimental research.

Keywords: Proto-Finno-Ugric language, Moksha language, Ruzaevka subdialects, Glushkovo-Alekovo subdialects, reduced vowel, palatal-velar harmony

Acknowledgments: the publication was prepared within the framework of the implementation of the RSF grant 25-28-00193 “Digital description of Moksha dialects of the Ruzaevska District of the Republic of Mordovia”.

For citation: Ivanova G. S., Ivanova N. V., Saygutina K. I., Eremkina N. V. Revisiting the phonological essence of reduced vowels in the Moksha language (based on the Ruzaevka and Glushkovo-Aleksovo subdialects). *Gumanitarnye nauki i obrasovanie* = The Humanities and Education. 2026; 17(1-65):139-145. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_01_139.

Введение

Исследователи мордовских языков до сих пор задаются вопросом относительно количества редуцированных гласных фонем в мокшанском языке.

Несмотря на то что в вузовских учебниках и учебных пособиях по фонетике[1] современного мокшанского языка речь идет об одной редуцированной гласной фонеме среднего ряда и среднего подъема ъ, выступающей с двумя аллофонами переднего и заднего рядов [ь], [ъ], некоторые факты говорят о наличии двух редуцированных гласных. В связи с этим до сих пор существует проблема фонологической сущности редуцированных гласных.

До настоящего времени остаются открытыми вопросы относительно того, например, что могло произойти, чтобы из двух редуцированных гласных фонем прамордовского языка осталась одна, и в таком виде она сохранилась в мокшанском языке (однако с двумя аллофонами), тогда как в эрзянском языке из одной редуцированной гласной обратно развились гласные полного образования заднего и переднего рядов? В какой последовательности произошло данное превращение? Почему в этимологически общих словах репрезентанты редуцированной гласной в эрзянском языке являются фонемами, а в мокшанском – вариантами фонем? и др. К сожалению, на данные вопросы четких ответов до сих пор нет. Выбор на рузаевские и глушковско-алёксовские говоры мокшанского языка пал не случайно, так как в речи одних носителей рузаевских говоров сохранились архаичные явления, тождественные с особенностями центрального диалекта, а другие, наоборот, приобрели инновационные признаки, близкие к икающим говорам юго-восточного диалекта [1]. Все это в той или иной мере находит отражение и в фонетическом составе слов.

Обзор литературы

Родоначальник научной грамматики мордовских языков Д. В. Бубрих в свое время выделил в мокшанском языке один редуцированный гласный, который «возник из общемордовских узких гласных полного образования *у, *и в безударном положении» [2, с. 37]. Финский ученый Э. Итконен в общемордовском языке в первом слоге исконных слов предполагал существование редуцированного гласного, развившегося из раннемордовского *u, в котором в одних основах слились домордовские *u, *i (спорадически *e); а в других основах – домордовские *ū, *ō, *o, а в эрзянском языке произошло обратное прояснение [ь] / [ъ]: после палатального согласного [ь] > [i], а после велярного [ъ] > [u]. Тогда как согласно закономерности раннемордовский *u в мокшанском языке дал [о]. Вне первого слога, по его мнению, «был известен один редуцированный гласный с двумя аллофонами: *ə и *(». Употребление аллофонов он связывал с качеством гласного первого слога и окружающих согласных[2]. Р. Бартенс также соотносит мокшанский редуцированный гласный с таким же гласным общемордовского языка, который хорошо проявляется в позиции закрытого слога, например: м. ula «подбородок», ген. ul(n' «подбородка»; м. vel' e «село», ген. vel' ən' «села» (по мнению исследователя, исключение составляют сложные слова, некоторые заимствования и форма пролатива, в которых в середине слова вместо ожидаемого переднерядного аллофона можно встретить заднерядный); а в эрзянском языке общемордовский заднерядный аллофон развился в о, переднерядный – в е: э. ulo, ген. ulon' ; э. vel' e, ген. vel' en'; в эрзянских диалектах о чередуется с u, е чередуется с i[3].

По мнению Х. Паасонена, еще в прамордовском языке вне первого слога были известны две редуцированные гласные: неопределенная

[1] Грамматика мордовских (мокшанского и эрзянского) языков: фонетика и морфология. Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1962. 376 с.; Грамматика мордовских языков. Саранск : Мордов. гос. ун-т, 1980. 430 с.; Иванова Г. С. Тяниень пингонь мокшень кяль. Фонетика (нюрьхкяня курс) = Современный мокшанский язык. Фонетика (краткий курс). Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 2016. 124 с.; Иванова Г. С., Седова П. Е. Краткий курс современного мокшанского языка. Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 1998. 72 с.; Деваев С. З., Цыганкин Д. В. Фонетика мордовских (мокшанского и эрзянского) литературных языков. Саранск, 1970. 84 с.

[2] Itkonen E. Zum Ursprung und Wesen der reduzierten Vokale im Mordwinischen // Finnisch-ugrische Forschungen. Helsinki, 1971. Bd XXXIX. Heft 1–2. Pp. 41–75.

[3] Bartens R. Mordvalaiskielten rakenne ja kehitys. Helsinki : Suomalais-ugrilaisen Seuran, 1999. 183 p.

гласная заднего ряда Ɣ и неопределенная гласная переднего ряда Ÿ [3]. Точку зрения Х. Паасонена относительно прамордовского происхождения редуцированных гласных поддерживает А. П. Феоктистов, однако ученый сомневается по поводу количества редуцированных гласных. Он отмечает, что «прамордовский язык вне первого слога, по-видимому, знал один редуцированный гласный ъ заднего ряда и один редуцированный гласный ь переднего ряда, которые в современных эрзянских диалектах эти гласные представлены в виде о, э, у, и, ы, й, в мокшанском – ъ, ь»[4].

Относительно появления редуцированного гласного первого слога ученые солидарны – «это результат редукции гласных полного образования у, и, о, э в безударной позиции. В современном мокша-мордовском языке, в отличие от эрзянского, этот гласный превратился в единицу фонологического уровня с двумя аллофонами ъ и ь, связанными между собой отношениями позиционной смены и имеющими одинаковую различительную способность»[5]. В отдельных мокшанских диалектах он может попадать и под ударение. По мнению В. Штейница, редуцированные гласные были уже в прафинно-угорском языке, доказательством служат соответствия из хантыйских и марийских диалектов[6]. Наличие редуцированных гласных в хантыйском языке подтверждается и современными исследованиями [4].

Мы в своих публикациях также затрагиваем вопрос функционирования редуцированных гласных в мокшанском языке, их участии в морфонологических процессах, а также их этимологии [5–8], подтверждая тезис профессора Д. В. Бубриха о вторичности редуцированных гласных в мокшанском языке: в первом слоге они являются репрезентантами общемордовских гласных полного образования *u, *i; вне первого слога восходят к гласным нижнего и среднего подъемов прафинно-угорского языка; причиной редукцирования гласных полного образования и в том и в другом является их безударная позиция.

Ю. В. Норманская также связывает становление системы вокализма в мордовских языках с особенностями прамордовского ударения [9].

В глушковско-алёксовских говорах мокшанского языка чередование гласных верхнего подъема с безударными редуцированными продолжается до сих пор [10].

Материалы и методы

Материалом для исследования послужили данные, собранные нами во время полевых практик на территории Инсарского, Кадошкинского районов Республики Мордовия в 2010–2013, 2023–2024 гг., а также во время выездов в мокшанские населенные пункты Рузаевского района Республики Мордовия в 2020–2024 гг. В качестве этимологических соответствий был привлечен материал из монографического издания «Основы финно-угорского языкознания» (1974 г.), а также «Этимологиянь валкс = Этимологический словарь» Д. В. Цыганкина, М. В. Мосина (1998 г.).

Методологической базой исследования стали труды отечественных и зарубежных исследователей, занимающихся вопросами развития фонетической системы мокшанских диалектов. В процессе работы нами были использованы описательный, сравнительный методы исследования, в качестве дополнительных применялись методы: опроса, полевого анкетирования, систематизации.

Результаты исследования

Проанализировав большой объем диалектного материала, взятого у носителей рузаевских и глушковско-алёксовских говоров, мы попытались выявить аргументы, которые могли бы каким-то образом подтвердить или опровергнуть наличие одной или двух редуцированных фонем. Для этого мы исследовали: 1) участие редуцированных гласных в явлении сингармонизма; 2) этимологические соответствия передне- и заднерядным редуцированным гласным в прафинно-угорском языке; 3) палатально-велярный характер противочленов внутри диалектов; 4) мокшанско-эрзянские соответствия в этимологически общих словах. И пришли к интересным выводам.

Во-первых, в рассматриваемых говорах редуцированные гласные принимают участие в палатально-велярной гармонии гласных: а) в словах с гласным заднего ряда в первом слоге вне первого слога употребляется заднерядная редуцированная [ъ] со своими заднерядными аллофонами: в серединных слогах аллофон [ъ], в абсолютном открытом слоге а-образный аллофон [ă], например: руз., гл.-алёк. s'adă «сто» – s'adъ-n' «ста, по сотне» – s'adъ-c «его сотня»; руз., гл.-алёк. maksă «печень» – maksъ-n' «печени» – maksъ-c «его печень»; руз., гл.-алёк. s'ură «рог» – s'urъ-n' «рога» – s'urъ-c «его рог»; б) в словах с гласным переднего ряда в первом слоге вне первого слога выступает переднерядная редуцированная гласная [ь] со своими переднерядными аллофонами: [ь] – в середине слова во всех диалектах мокшанского языка, [ä] – в левженском типе рузаевских говоров, [ĕ] – в глушковско-алёксовском говоре и сузгарьевском типе рузаевских говоров: лвж. n'il'ä, гл.-алёк., сзг. n'il'ĕ «четыре» – n'il'ь-n' «по четыре» – n'il'ь-t «четверки»; лвж. pil'ä, гл.-алёк., сзг. p'il'ĕ «ухо» – p'il'ь-n' «уха» – p'il'ь-c «его ухо».

Фонологическую сущность гласных, участвующих в явлении гармонии, признают многие фонетисты. В частности, профессор Д. В. Цыганкин писал, что ее суть сводится к тому, что реализация гласных неначальных слогов в той или иной мере обусловлена определенными сторонами качества их огласовки. «Если в начальном слоге стоит гласный переднего ряда, то и в последующих слогах употребляются подобные гласные: pičen' “из сосны, сосновый”, t'el'en' “зимний”, pin'eme “овес”, и наоборот. Действие этой закономерности известным образом связано с качеством со-

---

[4] А. П. Феоктистов. Введение // Современные мордовские языки. Фонетика / общ. ред. Л. В. Бондарко, О. Е. Полякова. Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1993. С. 16.

[5] Там же.

[6] Steinitz W. Geschichte des finnisch-ugrischen Vokalismus, Series B, Linguistica 2. Stockholm : Acta Instituti Hungarici Universitatis Homiensis, 1944. 144 p.

гласных по признаку мягкости. Так, если в простом слове гласный звук первого слога заднего ряда, а следующие за ним согласные твердые, то в не начальных слогах употребляются тоже гласные заднего ряда; при наличии в слове мягкого согласного эта закономерность нарушается, т. к. за ним появляется гласный переднего ряда, например: tumo “дуб” – tumovtomo “без дуба”, но ovto “медведь” – ovton'en' “медведю”»[7]. Иными словами, если гласные принимают участие в гармонии, значит, несут фонологическую функцию.

Эта закономерность проявляется и при присоединении к корневой морфеме суффиксальных морфем с соответствующим качеством гласных. Например, в темяшевском диалекте аффикс абессива выступает в двух вариантах – -ftъmă и -ft'imä: -ftъmă присоединяется к основе с заднерядным вокализмом, а -ft'imä – к основе с переднерядным вокализмом[8]. В городищенском[9] и средне-вадском[10] диалектах мокша-мордовского языка подобные разграничения тоже существуют, но они не охватывают конечный слог слова: -ftъmă характерен для основы с заднерядным вокализмом, а -ft'ьmă – для основы с переднерядным вокализмом, например: lofcъ-ftъmă «без молока», но p'il'gъ-ft'ьmă «без ноги»; ср.-вад. sal-ftъmă – sal-ftъmъ-t «несолёный – несоленые», но s'et'-ft'ьmă – s'et'-ft'ьmъ-t «без моста – без мостов». В глушковско-алёксовских говорах гармония гласных охватывает аффикс абессива полностью: -фтъмă и -ф'т'ьм'ĕ, например, сал-фтъмă ← сал «соль», но в'ит'-ф'т'ьм'ĕ ← в'ид' «вода».

Во-вторых, каждая из редуцированных гласных [ъ], [ь] имеет несколько противочленов; согласно закону сингармонизма, в окружении велярных согласных редуцированному [ъ] оппозицию составляет гласный заднего ряда а (вне первого слога у встречаются крайне редко, а о в простом исконном слове не встречается вообще); в окружении палатальных и палатализованных согласных редуцированному [ь] противостоят гласные переднего ряда ä, i:

ъ = а: руз., гл.-алёк. vajm**ъ**t «души» – vajm**а**t «отдыхаешь, отдохнёшь»; руз., гл.-алёк. vajm**ъ**dă «душ» – vajm**а**dă «отдохните»; руз., гл.-алёк. vaš**ъ**l' «жеребёнок был» – vaš**u**l' «жерёбая (кобыла) была»; руз., гл.-алёк. kuc**ъ**n «в моем доме» – kuc**а**n «я нахожусь дома»; руз., гл.-алёк. kuc**ъ**t «в твоем доме» – kuc**а**t «ты находишься дома»; руз., гл.-алёк. sac**ъ**n «в моем саду» – sacan «я его (её) догоню»;

ь = ä, i: лвж. t'äšt'**ь**t', гл.-алёк., сзг. t'ešt'**ь**t' «ты написал» – лвж. t'äšt'**i**t', гл.-алёк., сзг. t'ešt'**i**t' «ты его (их) записал»; лвж., сзг. vel'**ь**n', гл.-алёк. vil'**ь**n' «деревенский» – лвж., сзг. vel'**ä**n', гл.-алёк. vil'**e**n' «я свалился»; лвж., сзг. vel'**ь**t', гл.-алёк. vil'**ь**t' «этой деревни» – лвж. vel'**ä**t', сзг. vel'**e**t', гл.-алёк. vil'**e**t' «ты свалился»; лвж., сзг. vel'**ь**s', гл.-алёк. vil'**ь**s' «эта деревеня» – лвж. vel'**ä**s', сзг. vel'**e**s', гл.-алёк. vil'**e**s' «он свалился»; лвж., сзг. s'ed'**ь**n', гл.-алёк. s'id'**ь**n' «моста» – лвж. s'ed'**ä**n', сзг. s'ed'**e**n', гл.-алёк. s'id'**e**n' «я мостил».

Отступление от данной закономерности связано с нарушением закона гармонии гласных, вызванное исчезновением формантов с гласным переднего ряда в пользу заднерядных или их неразвитие, и наборот, как это наблюдается, например, в словах vajmъs' «эта душа» – vajmäs' / vajmes' «он отдохнул». Этому способствовал также предшествующий палатальный согласный j.

Противостояние [ъ] – [ь] невозможно, так как фонетические позиции одной не приемлемы для другой.

В-третьих, в эрзянском языке редуцированной гласной заднего ряда [ъ] вне первого слога, согласно закономерности, соответствует гласная полного образования заднего ряда [о], а редуцированной гласной переднего ряда [ь] – гласная полного образования переднего ряда [е]: руз., гл.-алёк. ъrdazu, э. rudazov «грязный»; руз., гл.-алёк. tъrgadъms, э. t'ur'gadoms «подраться»; руз., гл.-алёк. kъtmъrdams, э. kutmordams «обнять, обвить»; руз., гл.-алёк. sъmbora, э. sumbor'a «пасмурный, хмурый»; руз., гл.-алёк. tъtmad'əms, э. tulkad'ems «толкнуть»; лвж. kъr'väs't'ьms, гл.-алёк., сзг. kъr'ves't'ьms, э. kirvas't'ems «зажечь, поджечь»; лвж. pъškä'd'ьms, гл.-алёк. pъš'ked'ьms, сзг. pъšked'ьms, э. pškad'ems «обратиться»; руз., гл.-алёк. pъs't'id'ьms, э. ps't'id'ems «лягнуть, пнуть».

В-четвертых, заднерядные аллофоны [ъ], [ă] редуцированной гласной ъ являются корреспонденциями прафинно-угорской гласной заднего ряда *а, в то время как переднерядные аллофоны [ь], [ä] / [ĕ] редуцированной гласной ь восходят к прафинно-угорским гласным переднего ряда *ä, *е:

ъ, ă <*а: руз., гл.-алёк. s'adă < ф.-у. *s'ata «сто» [12]; руз., гл.-алёк. maksă < ур. *maksa «печень» [12, с. 400]; руз., гл.-алёк. s'ură < ф.-у. *s'orwa «рог» [12, с. 412]; руз., гл.-алёк. c'ulgă < ф.-у. *s'od'ka «вид утки» [12, с. 415]; руз., гл.-алёк. pară < *para «хороший, хорошо» [12]; руз., гл.-алёк. kombă «кочка» < ур. *kumpa «волна» [12];

ь, ä / ĕ < *ä, *е: лвж. n'il'ä, гл.-алёк., сзг. n'il'ĕ < ф.-у. *neljä «четыре» [12]; лвж. s'iv'ä, гл.-алёк., сзг. s'ivĕ < ф.-у. *s'erä «шея» [12]; лвж. pil'ä, гл.-алёк., сзг. pil'ĕ < ф.-у. *peljä «ухо» [12]; лвж. s'el'm'ä, сзг. s'el'm'ĕ, гл.-алёк. s'il'm'ĕ < ур. *s'ilmä «глаз» [12]; лвж. r'is'mä, гл.-алёк., сзг. r'is'mĕ «цепь» < ф.-у. *res'mä «ремень» [12].

В первом слоге из двух гласных неполного образования более распространен гласный [ъ]. Для него часто встречаемая фонетическая позиция – положение между двумя велярными согласными, один из которых непарный (CVCнп и CнпVC): kъrnams «храпеть», bъznams «жужжать», vъzaftъms «натравить», vъžnaj «свищет», kъRka «глубокий», kъrfams «тлеть», kъRtams «подпа-

---

[7] Цыганкин Д. В. Фонетика эрзянских диалектов. Саранск : Мордов. ун-т, 1979. С. 66–67.

[8] Бабушкина Р. В. Темяшевский диалект мокша-мордовского языка // Очерки мордовских диалектов : в 5 т. Т. 4. Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1966. С. 16–226.

[9] Ломакина Т. И. Городищенский диалект мокша-мордовского языка : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Тарту, 1975. 27 с.

[10] Деваев С. З. Средне-вадский диалект мокша-мордовского языка // Очерки мордовских диалектов : в 5 т. Т. 2. Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1963. С. 261–432.

лить», kъrgams «согребать, царапать», kъšn'ams «чихать», kъldъma «горло», лвж. kъfč'äd'ьms / гл.-алёк., сзг., прх. kъfč'ed'ьms «сверкнуть», kъžnams «шипеть», kъzmъldъms «кишеть», kътnams «кудахтать», kътmъldъms «волноваться, заигрывать, играть», kътmъrdams «обнять», kъrsa «крыса», kъRmad'ьms «засунуть», kъrmъštams «сжать пальцы в кулак», kъrga «шея», kъrgan'at «бусы», kъrgaks «ошейник», kъrgapar' «глотка», руз. kъrža / kъr'd'^ž'a «мало» , kъrkštad'ьms «чиркнуть», kъRkalmă «глубина», kъRtapa «голышом», kъžъlf «шелест», lъknams «трястись», lъpъndams «отходить, лупиться, трескаться (о штукатурке)», mъznams «сопеть», mъrga «место перед печью», mъrnams «рычать», лвж. pъškäd'ьms / гл.-алёк., сзг., прх. pъškäd'ьms «обратиться», pъrdams «спрятать», pъrkštad'ьms «брызнуть», lъpas'kadъms «завянуть, отчаяться», pъLtams «спалить», pъrvažams «отправить», pъrgams «обрызгать», pъzmъldъms «копошиться», tъrgadъms «начать драку», tъrva «губа», tъrnatъms «дрожать», tъLmad'ьms «толкнуть», sъRkams «собраться», sъχata «беспокойство», sъrmams «морщинить»; реже он находится между непарным велярным и палатальным согласными (CVC'): лвж. vъr'g'ät'ьms / гл.-алёк., сзг., прх. vъr'g'et'ьms «наброситься, напасть»; лвж. zъr'n'ä / гл.-алёк. sъr'n'e, сзг., прх. zъr'n'e «золото»; лвж. kъr'väs't'ьms / гл.-алёк., сзг., прх. kъr'ves't'ьms «зажечь», vъr'gas «волк», vъr'n'ams «хлебать», лвж. kъr'n'ä / гл.-алёк., сзг., прх. kъr'n'ä «катушка, моток», лвж. kъR'c'ä / гл.-алёк., сзг., прх. kъR'c'e «коромысло», kъs'kъrdams «оцарапать», mъz'ară «сколько», mъr'kn'ams «хрюкать», pъz'gata «ласточка», pъs'mar «скворец», pъčkams «выздороветь», pъs'kiz'ьms «поносить», pъs't'id'ьms «лягнуть», pъr'mams «принять».

В нескольких словах редуцированный гласный находится в начале слова перед согласными [r], [r'] (VC, VC'): лвж. ъr'vä / сзг., прх. ъr've «жена»; лвж. ъr'vän'ä / гл.-алёк., сзг., прх. ъr'ven'e «невестка», ъrdas «грязь», ъrnams «рычать» и т. д. Только в единственной позиции его невозможно найти – между палатальным и велярным согласными (C'VC).

В рузаевских и глушковско-алёксовских говорах редуцированный гласный ь встречается лишь в отдельных словах между двумя палатальными согласными (C'VC'): s'ьn'ară / s'n'ară «столько», s'ьn'ardă / s'n'ardă «тогда», t'ьn'ară / t'n'ară «столько», t'ьn'ardă / t'ьn'ardă «в это время», лвж. n'ьl'n'ä / гл.-алёк. nъLtaj / сзг., прх. n'ьl'n'e «даже». В первом прикрытом слоге в некоторых словах наблюдается чередование редуцированных гласных [ь], [ъ] с нулем звука. Гласный первого слога выпал в говорах ä-ового диалекта: pъs't'id'ьms // ps't'id'ьms «лягнуть»; bъd'i // bd'i «если»; s'ьn'ară // s'n'ară «столько»; t'ьn'ară // t'n'ară «столько»; mъz'ară // mz'ară «сколько»; kъl'ä // kъl'ĕ // kl'ĕ «дескать»; kъstî // kstî // kst'i «земляника»; kъšt'ir'd'ьms // kš't'ir'd'ьms «прясть».

Обсуждение и заключения

Таким образом, диалектный материал, собранный на территории Рузаевского, Кадошкинского и Инсарского районов Республики Мордовия, свидетельствует о наличии в рузаевских и глушковско-алёксовских говорах мокшанского языка двух редуцированных гласных фонем вне первого слога – заднего ряда [ъ] и переднего ряда [ь], исторически восходящих к таким же гласным [ъ], [ь] прамордовского языка. В пользу этого говорят следующие факторы:

1) редуцированный гласный заднего ряда [ъ] употребляется в велярном окружении, а в конце слова – после велярного согласного; редуцированный гласный переднего ряда [ь] выступает в палатальном и палатализованном окружении, и в конце слова – после таких же по качеству согласных;

2) заднерядный гласный [ъ] реализуется в заднерядных аллофонах: [ъ] – в середине слова, [ă] – в абсолютном исходе слова; переднерядный гласный [ь] выступает в переднерядных аллофонах: [ь] – в середине слова, [гл.-алёк., сзг., прх. ĕ / лвж. ä] – в абсолютном исходе слова;

3) в мокшанском языке вне первого слога гласные [ъ], [ь] по частотности употребления находятся на первом месте, это подтверждает непосредственное участие редуцированных в палатально-велярной гармонии гласных, что уже говорит об их фонологической сущности;

4) внутри группы говоров каждый редуцированный гласный имеет несколько противочленов: гласному [ъ] противостоит гласный заднего ряда [а], а гласному [ь] противостоят гласные переднего ряда [ä], [i];

5) в аналогичных словах заднерядному редуцированному в эрзянских диалектах закономерно соответствуют гласные фонемы заднего ряда [о], [u]; переднерядному редуцированному – гласные фонемы переднего ряда [е], [i];

6) в прафинно-угорском языке заднерядный редуцированный гласный мокшанского языка [ъ] восходит к гласному заднего ряда *а; переднерядный редуцированный гласный [ь] – гласным переднего ряда *ä, *е.

В первом слоге редуцированные гласные – явление новое. Они появились на месте гласных полного образования [u], [i], когда те потеряли ударение в результате переноса последнего на широкие гласные [а], [ä] непервого слога. Этот процесс в глушковско-алёксовских говорах мокшанского языка наблюдается и в настоящее время.

На наш взгляд, все перечисленные факторы могут являться весомым основанием считать редуцированные гласные ъ, ь отдельными фонемами, а не аллофонами одной фонемы.

Список источников

1. Ген. – генитив; гл.-алёк. – глушковско-алёксовские говоры мокшанского языка; лвж. – левженский тип рузаевских говоров; м. – мокшанский язык; м.д. – мокшанский диалектный; прх. – перхляйский тип рузаевских говоров; руз. – говоры рузаевского ареала; сзг. – сузгарьевский тип рузаевских говоров; ср.-вад. – средневадский диалект мокшанского язы; ур. – ураль-

ский язык; ф.-у. – прафинно-угорский язык; э. – эрзянский язык; э.д. – эрзянский диалектный.

Reverence

1. Feoktistov A. P. Dialects of Mordovian languages // H. Paasonens Mordwinisches Worterbuch : in 4 Bd. Bd. 1. Helsinki : Suomalais-ugrilainen seura, 1990. Pp. LXXI–LXXXVI.
2. Бубрих Д. В. Историческая грамматика эрзянского языка. Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1953. 272 с.
3. Paasonen H. Mordwinische Lautlehre. Akademische Abhandlung. Helsingfors, 1893. 123 p.
4. Соловар В. Н., Нахрачева Г. Л., Шиянова А. А. Диалекты хантыйского языка. Ханты-Мансийск ; Ижевск : Принт-2, 2016. 348 с.
5. Иванова Г. С. О происхождении консонантных комплексов в мордовских языках // Сибирский филологический журнал. 2021. № 4. С. 168–180. https://doi.org/10.17223/18137083/77/13.
6. Иванова Г. С., Водясова Л. П., Иванова Н. В. Морфонологические особенности в парадигме основного склонения в сузгарьевском типе мокшанских говоров рузаевского ареала // Финно-угорский мир. 2025. Т. 17, № 1. С. 21–34. https://doi.org/10.15507/2076-2577.017.2025.01.021-034.
7. Иванова Г. С., Водясова Л. П., Иванова Н. В. Становление системы вокализма мокшанских говоров рузаевского ареала // Вестник угроведения. 2025. Т. 15, № 2 (61). С. 238–246. https://doi.org/10.30624/2220-4156-2025-15-2-238-246.
8. Иванова Г. С., Иванова Н. В., Сайгутина К. И. Фонетическая система рузаевских говоров перхляйского типа (сравнительный аспект) // Гуманитарные науки и образование. 2025. Т. 16. № 2 (62). С. 137–143. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2025_16_02_137.
9. Норманская Ю. В. Развитие вокализма в мордовском языке и реконструкция прамордовского ударения // Вопросы языкознания. 2009. № 1. С. 98–110.
10. Жебраткина И. Я. Глушковско-алёксовские говоры мокшанского языка : автореф. дис. … канд. филол. наук. Саранск, 2013. 17 с.
11. Основы финно-угорского языкознания. М. : Наука, 1974. 484 с.
12. Цыганкин Д. В., Мосин М. В. Этимологиянь валкс = Этимологический словарь. Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1998. 234 с..

References

1. Feoktistov A. P. Dialects of Mordovian languages. H. Paasonen's Mordvinian Dictionary: in 4 vol. Vol. 1. Helsinki, Finno-Ugric Society, 1990. Pp. LXXI–LXXXVI.
2. Bubrikh D. V. Historical grammar of the Erzya language. Saransk, Mordovian Book Publishing House, 1953. 272 p. (In Russ.)
3. Paasonen H. Modovian phonology. Scientific treatise. Helsingfors, 1893. 123 p. (In German)
4. Solovar V. N., Nakhracheva G. L., Shiyanova A. A. Dialects of the Khanty language. Khanty-Mansiysk, Izhevsk, Print-2, 2016. 348 p. (In Russ.).
5. Ivanova G. S. On the origin of consonant complexes in the Mordovian languages. *Sibirskiy filologicheskiy zhurnal* = Siberian Journal of Philology. 2021; 4:168-180. https://doi.org/10.17223/18137083/77/13. (In Russ.)
6. Ivanova G. S., Vodyasova L. P., Ivanova N. V. Morphonological features in the paradigm of the main declension in the Suzgar type of Moksha dialects in the Ruzaevsky Area. *Finno-ugorskiy mir* = Finno-Ugric World. 2025; 17(1):21-34. https://doi.org/10.15507/2076-2577.017.2025.01.021-034. (In Russ.)
7. Ivanova G. S., Vodyasova L. P., Ivanova N. V. Formation of the vocalism system of the Moksha subdialects of the Ruzaevsky area. *Vestnik ugrovedenia* = Bulletin of Ugric Studies, 2025; 15 (2-61):238-246. https://doi.org/10.30624/2220-4156-2025-15-2-238-246. (In Russ.)
8. Ivanova G. S., Ivanova N. V., Saygutina K. I. Phonetic system in Ruzaevka subdialects of Perkhlyay type (comparative aspect). *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2025; 16(2-62):137-143. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2025_16_02_137 (In Russ.)
9. Normanskaya Yu. V. The development of vocalism in the Mordvin language and the reconstruction of the Proto-Mordvin stress. *Voprosy yazykoznaniya* = Topics in the Study of Language. 2010; 1:98-110. (In Russ.)
10. Zhebratkina I. Ya. Glushkovo-Aleksovo dialects of the Moksha language: abstract dis. ... Cand. Philol. Sci. Saransk, 2013. 17 p. (In Russ.)
11. Fundamentals of Finno-Ugric linguistics. Moscow, Nauka, 1974. 484 p. (In Russ.)
12. Tsygankin D. V., Mosin M. V. *Etimologiyan' valks* = Etymological dictionary. Saransk, Mordovian Book Publishing House, 1998. 234 p. (In Russ., Erzya, Moksha)

Информация об авторах:

Иванова Г. С. – профессор кафедры мордовских языков и литературы, д-р филол. наук, доц., Заслуж. работник высш. шк. РМ.

Иванова Н. В. – преподаватель кафедры английского языка, канд. филол. наук.

Сайгутина К. И. – аспирант отдела языкознания.

Еремкина Н. В. – зав. кафедрой гражданских и уголовно-правовых дисциплин, канд. филол. наук, доц.

Вклад авторов:

Иванова Г. С. – сбор и анализ диалектного материала по проблеме исследования, доработка текста.

Иванова Н. В. – сбор и обработка диалектного материала по проблеме исследования, доработка текста.

Сайгутина К. И. – сбор диалектного материала по проблеме исследования, компьютерные работы.

Еремкина Н. В. – сбор диалектного материала по проблеме исследования, компьютерные работы.

Information about the authors:

Ivanova G. S. – Professor of the Department of Mordovian Languages and Literature, Dr. Sci. (Philology), Doc., Honored Worker of Higher School of the RM.

Ivanova N. V. – Lecturer of the Department of English Language, Ph.D. (Philology).

Saygutina K. I. – Postgraduate student of the Department of Linguistics.

Eremkina N. V. – Head of the Department of Civil and Criminal Law Disciplines, Ph.D. (Philology), Doc.

Contribution of the authors:

Ivanova G. S. – collection and analysis of dialect material on the research problem, text revision.

Ivanova N. V. – collection and processing of dialect material on the research problem, text revision.

Saygutina K. I. – collection of dialect material on the research problem, computer work.

Eremkina N. V. – collection of dialect material on the research problem, computer work.

Статья поступила в редакцию 12.01.2026; одобрена после рецензирования 17.01.2026; принята к публикации 19.01.2026.

The article was submitted 12.01.2026; approved after reviewing 17.01.2026; accepted for publication 19.01.2026.

Гуманитарные науки и образование. 2026. Т. 17, № 1 (65). С. 146–150.
The Humanities and Education. 2026; 17(1-65):146-150.

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Научная статья
УДК 811.161.1
doi: 10.51609/2079-3499_2026_17_01_146

Металингвистические категории репрезентации речевой ситуации

Наталья Олеговна Кириллова
Казанский национальный исследовательский технический университет имени А. Н. Туполева – КАИ (Лениногорский филиал), Лениногорск, Россия nokirillova@mail.ru, https://orcid.org/0009-0009-2385-5654

Аннотация. Цель данного исследования – проанализировать метафорическую модель как металингвистическую категорию репрезентации речевой ситуации, описать функционирование наиболее продуктивных метафорических моделей с точки зрения их возможностей в отражении и интерпретации структуры и параметров речевой ситуации, отметить корреляцию выявленной системы метафорического моделирования речевой ситуации с ее отражением в научной литературе. Новизна проведенного исследования определяется комплексным описанием картины метафорического моделирования речевой ситуации, в том числе анализом функционирования ключевых метафорических моделей, на регулярной основе обслуживающих данную денотативную область. Выбор языкового материала позволяет соотнести рациональную и наивно-языковую картины осмысления структуры речевой ситуации, а также отдельных ее аспектов.

Ключевые слова: метафорическая модель, образ, концепт, ментальный процесс, речевая ситуация, металингвистическая категория

Для цитирования: Кириллова Н. О. Металингвистические категории репрезентации речевой ситуации // Гуманитарные науки и образование. 2026. Т. 17, № 1 (65). С. 146–150. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_01_146.

LINGUISTICS

Original article

Metalinguistic categories of speech situation representation

Natalia O. Kirillova
Kazan National Research Technical University named after A. N. Tupolev – KAI (Leninogorsk branch), Leninogorsk, Russia nokirillova@mail.ru, https://orcid.org/0009-0009-2385-5654

Abstract. The purpose of this study is to analyze the metaphorical model as a metalinguistic category of speech situation representation, to describe the functioning of the most productive metaphorical models in terms of their capabilities in reflecting and interpreting the structure and parameters of a speech situation, and to note the correlation of the identified system of metaphorical modeling of a speech situation with its reflection in the scientific literature. The novelty of the research is determined by a comprehensive description of the metaphorical modeling of the speech situation, including an analysis of the functioning of key metaphorical models that regularly serve this denotative area. The choice of linguistic material allows the author to correlate the rational and naive linguistic pictures of understanding the structure of the speech situation and its individual aspects.

Keywords: metaphorical model, image, concept, mental process, speech situation, metalinguistic category

For citation: Kirillova N. O. Metalinguistic categories of speech situation representation. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2026; 17(1-65):146-150. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_01_146.

Введение

Научная картина описания речевой ситуации обнаруживает сложность данного фрагмента действительности. Его формализация требует от исследователей поиска адекватного средства репрезентации. Прагматические, психолингвистические, семантические описания вырабатывают исследовательский аппарат, который позволяет в той или иной степени успешно интерпретировать аспекты ситуации речи.

Сложность поставленных задач обусловлена главным образом тем, что речь представляет собой

© Кириллова Н. О., 2026

объединение двух разных начал – материального и идеального. Очевидно, наиболее успешно проводится изучение первого. Идеальная, ментальная сторона речи, наличие которой декларируется многими исследователями рассмотренных направлений, оказывается недоступной для формализации посредством языка, выработанного соответствующими научными парадигмами. Именно с этим связан поиск подходов, учитывающих двустороннюю природу речи.

Обзор литературы

Безусловно, заявленный подход должен стремиться к интеграции научных направлений. В современной лингвистической ситуации диффузность научных парадигм осознается как изоморфная объекту описания, что приводит к появлению диссертационных исследований, в которых заявлена интеграция подходов. В частности, это работы В. С. Григорьевой «Дискурс как элемент коммуникативного процесса: прагматический и когнитивный аспекты», О. В. Авраменко «Речевой акт и речевой жанр как прагматические особенности дискурса», О. В. Бычихиной «Высказывания со значением отказа (Семантико-прагматический и когнитивный аспекты)», Н. С. Столбовской «Когнитивно-прагматический потенциал семантико-синтаксических элиминаций в различных дискурсах», О. Е. Рожковой «Когнитивно-прагматические аспекты политического дискурса», О. С. Рогалевой «Брачное объявление как речевой жанр рекламного дискурса (коммуникативно-прагматический и когнитивный аспекты», О. Г. Никоноровой «Малые рекламные жанры в прагматическом, когнитивном и ортологическом аспектах: На примере бегущей строки» и т. п.

Концептуальная двусторонность речевой ситуации заявлена и в теории дискурса: «Одной своей стороной дискурс обращен к прагматической ситуации… Другой своей стороной дискурс обращен к ментальным процессам участников коммуникации…» [1, с. 137]. Ментальные механизмы становятся центральным объектом изучения в относительно новой научной парадигме – когнитивной лингвистике.

В этой связи при изучении речевой ситуации представляется продуктивным когнитивный подход. Во-первых, он учитывает отмеченную сложность объекта исследования. Во-вторых, он позволяет рассмотреть ментальную сферу не только как объект исследования, но и как средство интерпретации объективированных аспектов речевой ситуации. Когнитивный вектор исследования речевой ситуации дает возможность исследовать механизм интерпретации речи посредством метаязыковых структур, моделирующих донаучную, наивно-языковую картину данного фрагмента действительности.

Одной из метаязыковых структур представления знания является метафорическая модель, которая описывается концептуальной теорией метафоры.

Исследование концептуальной метафоры – одно из направлений современной когнитивной науки. Изучению глубинных структур сознания, отраженных процессом концептуальной метафоризации, посвящены работы Дж. Лакоффа, М. Джонсона, Н. Д. Арутюновой, А. Н. Баранова, Ю. Н. Караулова, А. П. Чудинова, Е. С. Кубряковой, В. З. Демьянкова, Н. А. Илюхиной, В. Н. Телии, И. М. Кобозевой, Е. А. Юриной, Л. В. Балашовой и многих других.

О том, какой интерес представляет собой метафора в научной среде в последние десятилетия, пишет Г. Н. Скляревская в своей книге «Метафора в системе языка»: «На феномене метафоры сосредоточили свое внимание философы, логики, психологи, психолингвисты, стилисты, литературоведы, семасиологи. Этот факт связывают с теми изменениями, которые произошли в структуре и динамике современного знания о мире, а также с новой проблемой вербализации научного знания» [2, с. 3]. Затрагивая проблему метафоризации в языке, необходимо отметить, что она охватывает не только художественную речь (где, как отмечает Н. А. Илюхина, «концентрированным выражением, подчеркнутой семантической двуплановостью, очевидными проявлениями формульности и в то же время многообразием нестереотипных индивидуальных реализаций, различными семантико-эстетическими трансформациями конкретных образов, аллюзивностью и т. д. образная система обнаруживает себя наиболее ярко» [3, с. 3]), но массово представлена и в публицистической, разговорной и научной речи. По словам Дж. Лакоффа и М. Джонсона, «метафора пронизывает всю нашу повседневную жизнь и проявляется не только в языке, но и в мышлении и действии. Наша обыденная понятийная система, в рамках которой мы мыслим и действуем, метафорична по самой своей сути» [4, с. 387].

Категория метафорической модели предполагает выявление взаимодействия двух структур знания: когнитивной структуры «источника» и когнитивной структуры «цели». Метафорическая модель устанавливает связь между этими областями.

В работах Н. А. Илюхиной, реализующих интеграционный подход, обосновывается необходимость «образоцентрического подхода» к изучению метафорической концептуализации знания: «Когнитивная природа концепта (иначе – образа), его связь с отражаемой реалией и, с другой стороны, с ментальными процессами обеспечивают этой категории и строящейся на ее базе методике анализа большую объяснительную силу при интерпретации явлений и процессов, имеющих также когнитивные корни. Среди них – межлексемные семантические связи, семантическое варьирование лексики, метафорообразование, образная концептуализация действительности в языковой картине мира и т. д.» [5, с. 21] Исследователь разрабатывает также важнейшее для анализа метафорической модели понятие варьирования образа. Выделяются следующие аспекты варьирования: лексическое (разнообразное лексическое воплощение метафорической модели), семантическое (актуализация разных значений) и

варьирование его ассоциативных связей (состав характеризуемых ею референтов). Процесс варьирования «интерпретирует саму сущность метафоры», а аспекты варьирования метафорической модели «определяют основные параметры метафорообразования» [6, с. 138–139]. Стремление к разностороннему варьированию исследователь обозначает как центробежную тенденцию, которая уравновешивается тенденцией центростремительной, заключающейся в «преимущественной актуализации тех смыслов, которые имеют статус типовых, доминантных для этой ММ» [6, с. 139]. Изучение варьирования смыкается в новых работах исследователя с понятием сдвига фокуса внимания, который расценивается «как важный ментальный акт, запускающий механизм порождения высказывания с необходимой фокусировкой смысла, которая осуществляется весьма многообразно, средствами разных уровней языка и обусловливает возникновение многочисленных явлений на языковом уровне, не обнаруживающих с собственно лингвистической точки зрения очевидной общности» [7, с. 68]

Материалы и методы

Исследование выполнено в рамках семантико-когнитивного подхода. Основным является метод семантических полей, который применяется при интерпретации аспектов денотата от метафорических моделей. При структурировании метафорического массива использована метафорическая модель, являющаяся одной из базовых в рамках концептуального анализа.

Источниками исследования послужили материалы, полученные методом сплошной выборки из текстов художественного, публицистического, научного стилей, записи разговорной речи, а также материалы Национального корпуса русского языка.

Результаты исследования

Картина метафорического моделирования речевой ситуации представлена большим числом образов, регулярно обслуживающих те или иные аспекты этого сложно структурированного денотата: «манипулирование с предметом», «физическое взаимодействие», «перемещение в пространстве», «прием пищи», «вместилище», «животное».

Каждый образ, границы которого очерчены лексикой одного ассоциативно-семантического поля, интерпретирует определенные аспекты, хотя обнаруживает в ходе своего варьирования тенденцию к расширению их состава.

Образ перемещения в пространстве регулярно актуализирует логико-композиционное развертывание речи: *Теперь мы можем* ***перейти к вопросу*** *о назначении 2-го яруса церкви Алексея митрополита* (С. Заграевский); ***Начну*** *чуть* ***издалека****. Пару недель назад пришлось мне по делам четыре дня подряд в пять утра ездить в аэропорт* (опыт туриста); *– Прошу не уклоняться* ***от темы.*** *– А что вы хотите еще обсудить про «Приморье»?* (интервью); *Искусство убеждения состоит в том, чтобы* ***подвести*** *собеседника* ***к*** *нужному* ***выводу****, а не навязывать этот вывод* (В. Липецкая).

Образ физического взаимодействия эксплицирует характер взаимоотношения собеседников и специфику протекания соответствующего речевого процесса: *Господа****,*** *я выхожу на эту трибуну,* ***весь покрытый стрелами, пущенными в меня искусной и все еще молодой рукой. Я не буду пытаться вырывать их и бросать обратно моему грозному противнику*** (М. Ханин); *Надо, чтобы* ***в каждой такой словесной схватке вы, а не ваш противник оказался победителем.*** *И притом чтобы вы «взяли» не «горлом», а спокойствием…; чтобы вы* ***победили не в «кулачном», а в «фехтовальном» поединке.*** *Если он [ребенок] будет наблюдать, как* ***вы в споре владеете оружием речи*** (Л. В. Успенский).

Образ кормления (пищи) часто актуализирует перлокутивный эффект: *Не умру, прежде чем не* ***упьюсь*** *беседой с вами…* (Ф. Достоевский); *Елена слушала его с* ***пожирающим*** *вниманием* (И. Тургенев); *Конечно, сторонние люди сдерживались, но все, однако ж,* ***слушали с аппетитом*** (Ф. Достоевский).

Центральным в системе метафорических моделей представляется образ материального предмета, конкретизирующийся в разных направлениях и, в свою очередь, порождающий ряд более конкретных метафорических моделей.

Заявленное 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 – говорящий (*бросил фразу*), второй участник речи (*ловил слова*), речь (чаще имплицитно, в сфере репрезентации субъектов речевого взаимодействия).

Особое место здесь занимает 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)* (словарь).

Кроме того, одна из линейных моделей коммуникации содержит термины «отправитель» – «получатель» информации для обозначения субъектов общения: *При наличии обратной связи* ***отправитель*** *и* ***получатель*** *меняются коммуникативными ролями. Изначальный* ***получатель*** *становится* ***отправителем*** *и проходит через все этапы процесса* ***обмена*** (Основы менеджмента). *Совместная деятельность людей предполагает контакты между ними и* ***обмен*** *необходимой* ***информацией****. Для осуществления любой коммуникации необходимы как минимум два человека —* ***отправитель*** *информации (коммуникатор) и ее* ***получатель*** *(коммуникант или реципиент)* (А. Морозов).

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.

Следует отметить, что образное представление ситуации средствами одной метафорической модели отличается комплексным характером ее интерпретации. Показателен в этом отношении, в частности, образ животного. Зоометафоры являются фрагментом языковой картины мира, фрагментом, связанным с оценочной характеристикой человека. Анализ зооморфной метафоры позволяет выявить набор культурно значимых зооморфных образов, связанных с экспликацией параметров характеристики человека говорящего, а именно с репрезентацией акустических и эмоциональных особенностей говорения и шире – коммуникативного поведения, поведения вообще. В большинстве случаев эти аспекты актуализируются совместно: *рычать* – говорить «громко, низким голосом (иногда также грубо, раздраженно, зло)»; *рыкать*, *рявкать* – «громко, отрывисто, резко (иногда также грубо)»; *пролаять* «громко, отрывисто, резко (иногда также грубо)»; *мурлыкать* – «тихо, мягко, невнятно»; *ворковать*, *воркотать* – «тихо, мягко (нежно)».

Способы интерпретации ситуации общения обусловлены, с одной стороны, онтологическими особенностями речевой ситуации, с другой – возможностями той или иной метафорической модели и системными отношениями между образами.

Следует отметить, что метафорические модели не могут рассматриваться изолированно, поскольку образы, репрезентируя речевую деятельность как сложно организованный денотат, вступают в системные отношения между собой: парадигматические (наиболее явно – по линии синонимических и антонимических реализаций) и синтагматические. Перекрещивающийся характер моделирования в отдельных случаях приводит к «растворению» образа в ряде других. В частности, метафорические контексты, связанные с образом жидкости и актуализирующие релевантные концепты области-источника, на наш взгляд, могут интерпретироваться как вариантные относительно контекстов, представленных более «крупными» метафорическими моделями «перемещение в пространстве» и «вместилище». Так, метафорические номинации *литься*, *струиться*, наряду с *лететь*, *доходить*, рассматриваются в рамках метафорической модели «перемещение в пространстве», а лексемы *вылить*, *выплеснуться*, *изливать – залить*, наряду с *выложить*, *вывалить – засыпать*, *завалить*, как репрезентанты метафорической модели «вместилище» и т. д. Перемещение органично связано с локативами, в том числе с вместилищем, т. е. последнее может мыслиться как элемент макроситуации перемещения.

Обсуждение и заключения

«Образоцентрический» подход позволяет проанализировать возможности метафорического моделирования в ракурсе варьирования ассоциативных связей между элементами структуры исходной и характеризуемой сферы. Метафорическая модель выступает, с одной стороны, как структура членения метафорического материала, с другой – как металингвистическое средство комплексной интерпретации, представляющее речевую ситуацию в метафорически свернутом виде, интерпретируя отдельные элементы структуры и речевую ситуацию в целом.

Список источников

1. Арутюнова Н. Д. Дискурс // Языкознание. Большой энциклопедический словарь. 2-е изд. М. : Большая Российская энциклопедия, 1998. С. 136–137.

2. Скляревская Г. Н. Метафора в системе языка / Рос. АН, Ин-т лингв. исслед. СПб. : Наука, 1993. 150 с.

3. Илюхина Н. А. Образ в лексико-семантическом аспекте : монография. Самара : Изд-во «Самарский университет», 1998. 204 с.

4. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем // Теория метафоры. М. : Прогресс, 1990. 511 с.

5. Илюхина Н. А., Долгова И. А., Кириллова Н. О. Метафора и системность: семасиологический и когнитивный аспекты : монография. Самара : Изд-во «Самарский университет», 2016. 188 с.

6. Илюхина Н. А. Семантическое варьирование публицистической метафоры как отражение эволюционных процессов в обществе // Язык и культура в России: состояние и эволюционные процессы : материалы международной научной конференции / отв. ред. Н. А. Илюхина, Н. К. Данилова. Самара : Изд-во «Самарский университет», 2007. С. 137–143.

7. Илюхина Н. А. Системные проекции сдвига фокуса внимания в русском языке и речи // Язык – текст – дискурс: функционально-семантический и структурный аспекты : сборник научных статей по материалам международной научной конференции, посвященной 105-летию со дня рождения профессора Дмитрия Ивановича Алексеева (1918–1988) и 100-летию со дня рождения профессора Елены Сергеевны Скобликовой (1924–2016). Самара, 2024. С. 63–69.

References

1. Arutyunova N. D. Discourse. *Yazykoznanie* = Linguistics. Great encyclopedic dictionary. 2nd ed. Moscow, Great Russian Encyclopedia, 1998. Pp.136-137. (In Russ.)

2. Sklyarevskaya G. N. Metaphor in the language systemь / Russian Academy of Sciences, Institute of Linguistic Research. St. Petersburg, Nauka, 1993. 150 p. (In Russ.)

3. Ilyukhina N. A. The image in the lexical-semantic aspect: monograph. Samara, Publishing House “Samara University”, 1998. 204 p. (In Russ.)

4. Lakoff J., Johnson M. Metaphors we live by. *Teoriya metafory* = Theory of Metaphor. Moscow, Progress, 1990. 511 p. (In Russ.)

5. Ilyukhina N. A., Dolgova I. A., Kirillova N. O. Metaphor and systematicity: semasiological and cognitive aspects: monograph. Samara, Publishing House “Samara University”, 2016. 188 p. (In Russ.)

6. Ilyukhina N. A. Semantic variation of journalistic metaphor as a reflection of evolutionary processes in society. *Yazyk i kul’tura v Rossii: sostoyanie i evolyutsionnye protsessy* = Language and Culture in Russia: Status and evolutionary Processes: proceedings of international scientific conference / ed. by N. A. Ilyukhi-

na, N. K. Danilova. Samara, Publishing House “Samara University”, 2007. Pp.137-143. (In Russ.)

7. Ilyukhina N. A. System projections of the shift in focus of attention in the Russian language and speech. *Yazyk – tekst – diskurs: funktsional’no-semanticheskiy i strukturnyy aspekty* = Language – Text – Discourse: Functional, Semantic and Structural Aspects: collection of scientific articles based on the materials of the international scientific conference dedicated to the 105th anniversary of the birth of Professor Dmitry Ivanovich Alekseev (1918-1988) and the 100th anniversary of the birth of Professor Elena Sergeevna Skoblikova (1924-2016). Samara, 2024. Pp. 63-69. (In Russ.)

Информация об авторе:

Кириллова Н. О. – доцент кафедры естественнонаучных и гуманитарных дисциплин, канд. филол. наук.

Information about the author:

Kirillova N. O. – Associate Professor of the Department of Natural Sciences and Humanities, Ph.D. (Philology).

Статья поступила в редакцию 02.09.2025; одобрена после рецензирования 13.09.2025; принята к публикации 15.09.2025.

The article was submitted 02.09.2025; approved after reviewing 13.09.2025; accepted for publication 15.09.2025.

Гуманитарные науки и образование. 2026. Т. 17, № 1 (65). С. 151–155.
The Humanities and Education. 2026; 17(1-65):151-155.

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Научная статья
УДК 81
doi: 10.51609/2079-3499_2026_17_01_151

Паралингвистические средства в цикле детских рассказов М. М. Зощенко: поэтика детства, юмор и сатира

Тамара Владимировна Манджиева[1*], Алла Владимировна Малкина[2], Александра Дмитриевна Экономова[3]
[1,3]Московский университет «Синергия», Москва, Россия
[1]altana98@yandex.ru, https://orcid.org/0009-0005-3785-8830
[3]aleksabondareva@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0002-2385-4602
[2]Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет, Москва, Россия, almalik_75@mail.ru, https://orcid.org/0000-0001-5225-7578

Аннотация. В статье проанализирован потенциал паралингвистических средств в цикле детских рассказов Михаила Михайловича Зощенко, создающий комический и сатирический эффекты. Посредством описания мимики, жестов, положения тела, физиологически обусловленных реактивных действий писателю удается передать эмоции, настроение и тон общения детей между собой и со взрослыми, к которым дети часто относятся предвзято в силу своего небольшого жизненного опыта. Детские эмоции, чувства, переживания рассматриваются через призму лингвистического исследования с целью систематизировать невербальные компоненты коммуникации. В процессе анализа цикла рассказов авторами выделены ключевые функции паралингвистических средств, применяемых взрослыми в общении с детьми, что способствует более глубокому пониманию родителями детских желаний, интересов, а также осознанному взрослению детей.

Ключевые слова: паралингвистические средства, детство, язык, юмор, мимика, жест
Для цитирования: Манджиева Т. В., Малкина А. В., Экономова А. Д. Паралингвистические средства в цикле детских рассказов М. М. Зощенко: поэтика детства, юмор и сатира // Гуманитарные науки и образование. 2026. Т. 17, № 1 (65). С. 151–155. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_01_151.

LINGUISTICS

Original article

Paralinguistic means in the cycle of children's stories by M. M. Zoshchenko: poetics of childhood, humour and satire

Tamara V. Mandzhieva[1*], Alla V. Malkina[2], Aleksandra D. Ekonomova[3]
[1,3]Moscow University "Synergy", Moscow, Russia,
[1]altana98@yandex.ru, https://orcid.org/0009-0005-3785-8830
[3]aleksabondareva@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0002-2385-4602
[2]Saint Tikhon's Orthodox University for the Humanities, Moscow, Russia, almalik_75@mail.ru, https://orcid.org/0000-0001-5225-7578

Abstract. The article analyzes the potential of paralinguistic means in children's stories by Mikhail Mikhailovich Zoshchenko to create a comic and satirical effects. Through the description of facial expressions, gestures, body positions, and physiologically driven reactive actions the writer manages to convey the emotions, mood and tone of children's communication with each other and with adults, towards whom they often have a biased attitude due to their limited childhood experiences. The article examines children's emotions, feelings, and experiences through the lens of linguistic research to systematize the non-verbal components of communication. In the process of analyzing the cycle of stories, the authors identify the key functions of paralinguistic means in used by adults while communicating with children, which encourage deeper understanding by parents of their desires and interests, as well as conscious adolescence of children.

Keywords: paralinguistic means, childhood, language, humour, facial expressions, gesture
For citation: Mandzhieva T. V., Malkina A. V., Ekonomova A. D. Paralinguistic means in the cycle of children's stories by M. M. Zoshchenko: poetics of childhood, humour and satire. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2026; 17(1-65):151-155. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_01_151.

© Манджиева Т. В., Малкина А. В., Экономова А. Д., 2026

Введение

Творчество Михаила Михайловича Зощенко (1894–1958) занимает особое место в истории русской литературы XX в. Его уникальный «сказ», синтезирующий просторечие, канцелярит и интонации «маленького человека», стал объектом многочисленных исследований [1, с. 135–137]. Однако в аспекте паралингвистических средств (невербальных компонентов коммуникации: жестов, мимики, интонации, пауз, смеха, плача, физиологических реакций и т. д.) проза М. М. Зощенко о детях изучена недостаточно. Цикл «Леля и Минька» (1937–1945), написанный от лица взрослого, вспоминающего свои детские годы, представляет собой уникальную лабораторию для анализа паралингвистики. Через призму детского восприятия М. М. Зощенко обнажает социальные условности, абсурд взрослого мира и искренность непосредственных реакций ребенка, где невербальное часто доминирует над вербальным и несет основную смысловую и эмоциональную нагрузку.

Актуальность исследования обусловлена ростом интереса к невербальной коммуникации (паралингвистике), составляющей важнейший элемент создания образа персонажа, передачи подтекста, построения комического и драматического эффектов; а также важностью исследования языка детей, «естественных» наблюдателей, чьи паралингвистические реакции (слезы, смех, испуг) отличны от паралингвистики взрослых, что нашло отражение в детской литературе, в частности в рассказах о детях М. М. Зощенко.

Цель исследования состоит в комплексном лингвистическом анализе паралингвистических средств в цикле рассказов «Леля и Минька» Зощенко.

Задачи исследования включают: 1) систематизацию типологии паралингвистических средств цикла (кинетика, просодика, физиологические реакции); 2) анализ их роли в характеристике главных (Леля, Минька, родители, бабушка) и эпизодических персонажей; 3) исследование паралингвистики в создании комических и сатирических ситуаций; 4) выявление связи паралингвистических маркеров с передачей эмоций (детского страха, стыда, вины и радости); 5) определение специфики репрезентации паралингвистики в нарративе «взрослого ребенка»; 6) демонстрацию функции паралингвистики в структуре морально-дидактического компонента рассказов.

Объект исследования составляют рассказы о детях («Не надо врать», «Калоши и мороженое, «Бабушкин подарок», «Тридцать лет спустя», «Находка», «Елка», «Великие путешественники», «Золотые слова»).

Обзор литературы

Паралингвистика незаменима в литературном тексте и способствует достаточно точному отражению специфики детской коммуникации. Паралингвистические средства – это невербальные компоненты речевой коммуникации, сопровождающие или замещающие вербальные. В литературе они репрезентируются через авторские описания и ремарки.

Основоположник коммуникативной лингвистики Г. В. Колшанский при исследовании неязыковых средств в речи выделяет три их основных типа: фонационные, кинесические и графические [2, с. 32].

Крупнейший специалист по невербальной семиотике Г. Е. Крейдлин обратил внимание на целостность невербальных единиц и показал их взаимодействие с естественным языком. С этой точки зрения им рассмотрены следующие паралингвистические средства: кинесика: жесты (рук, головы, ног), мимика (улыбка, выражения глаз) [3, с. 385], позы, телодвижения [3, с. 43]; просодика: голос и тон (для разных целей и условий коммуникативных актов) [3, с. 212]; проксемика: коммуникативное пространство, дистанция между коммуникантами [3, с. 468].

В детской коммуникации, представленной в художественной литературе, паралингвистика имеет следующие особенности: спонтанность и искренность, обусловленные меньшей степенью самоконтроля у детей и непосредственностью реакций[1]; гиперболизированность реакций, когда эмоции выражаются ярко и телесно (плач, испуг, громкий смех, рыдание); преобладание невербального как превалирующего у маленьких детей в связи с недостаточной степенью развития вербальности; непонимание или игнорирование социальных кодов: для детей неочевидны используемые взрослыми паралингвистические средства [4, с. 227–231].

Представленный набор паралингвистических средств используется М. Зощенко для характеристики детских персонажей, создания комического эффекта (через противоречия между детской реакцией и ожиданиями взрослых в эстетической форме) [5, с. 91], как инструмент сатиры (раскрытие фальши / жестокости взрослого мира); как способ передачи травматического опыта (физиология страха, стыда) и элемент нарративной стратегии «взрослого ребенка» (взрослый автор удивительно точно передает детские реакции, часто комментирует их с иронией / грустью.)

Материалы и методы

Теоретико-методологическими основами исследования стали теории паралингвистики и кинесики (Г. Е. Крейдлин), поэтика комического и сатирического (Ю. Б. Борев), исследования детской речи и психологии детства (К. И. Чуковский, С. Н. Цейтлин), литературоведческие работы по творчеству М. М. Зощенко (М. О. Чудакова, А. К. Жолковский и др.).

Результаты исследования

1. Анализ паралингвистических средств в рассказах о детях.

1.1. Кинесика: жесты и мимика как язык детской души. В жестах старшей сестры Лели присутствует демонстративность, властность, направленные на подчинение младшего брата Миньки или манипуляцию взрослыми. «Леля засмеялась и подмигнула мне»[2] при упоминании потерянного дневника (чтобы похвалить брата за догадливость) – мимическая реакция на попытку брата выкрутиться из непростой ситуации («Не надо врать»). Она пытается воздействовать на Миньку как на более податливого члена семьи: «Леля всякий раз хныкала и сердилась больше на меня, чем на бабушку»,

[1] Чуковский К. И. От двух до пяти. 100 лучших книг всех времен: www.100bestbooks.ru (Главы о детской речи и психологии). URL: https://www.100bestbooks.ru/files/Chukovsky_Ot_dvyh_do_pyati.pdf (дата обращения: 07.09.2025).

[2] Зощенко М. М. Леля и Минька. Цикл рассказов. Мир детей. URL: https://worldofchildren.ru/literature/14592-лёля-и-минька-цикл-рассказов.html (дата обращения: 07.09.2025).

«сидя на дереве, дразнила меня и бабушку языком» – жест детского непочтения и бравады («Бабушкин подарок»). Жест доминирования («…Леля теребила меня за плечи») использован, чтобы разбудить брата, а шепот («Леля шепотом сказала…») – для тайного исполнения плана («Великие путешественники»). Жест пренебрежения («Махнув рукой в его сторону, она сказала: «Это еще что! Вот у нас…») выражает оскорбление папиному начальнику («Золотые слова»). Таким образом, кинесика помогает создать образ энергичной, склонной к авантюрам и конфликтам, решительной девочки.

Жесты и мимика Миньки (Рассказчика) преимущественно реактивны, выражают страх, стыд, растерянность, покорность. Они гиперболизированы, соответствуют силе детских переживаний: «Я сидел в классе перепуганный и даже обалдевший» (страх), «…совершенно ошеломленный стоял за своей партой» (ожидание наказания), «…стал лепетать…» (неуверенность). Мимика выражает внутреннее состояние героя: «красный как рак» (стыд), «Лежа в своей постели, услышав эти слова, горько заплакал» (покорность и раскаяние) («Не надо врать»). Состояние растерянности выражено через изменение цвета лица и иммобильность: «Мы с Лелей побледнели. И стояли не двигаясь» («Калоши и мороженое»). Состояние восторга мальчика («я стою как дурачок…») при виде новеньких монет, обиды и боли от удара по руке («я так громко зарыдал»). Хорошее настроение у Миньки появилось после того, как по совету отца он поделился монетками с Лелей, о чем немедленно оповестил взрослых («Бабушкин подарок»).

Чувство нежности повзрослевшего брата к сестре («я поцеловал ее и крепко обнял») и одаривание родственников (зятя и их детей) в знак любви и уважения привели сестру Лелю к проявлению эмоции: «заплакала от счастья». Одаряющий и одариваемые испытывают теплые чувства, душевную радость, остается память о приезде родственника («Тридцать лет спустя»).

Физическая немощь передается следующими словами: «…я ахнул от удивления, до того мешок оказался тяжелым»; «меня пригибало к земле… пока… не свалился», а эмоциональная подавленность – «…скуля и хныча» («Великие путешественники»).

Кинесические средства помогают визуализировать «внутреннюю драму» и создать образ чувствительного, пугливого, совестливого ребенка – главной «жертвы» событий и объекта сочувствия читателя.

Жесты и мимика взрослых часто контрастируют с детскими и подчеркивают непонимание их реакций ребенком. Реакция Тряпичника на просьбу чрезмерно большой суммы за старую калошу: «засмеялся и говорит» – эмоция, выражающая детскую беспомощность в торговых вопросах («Калоши и мороженое»). Наказание взрослого оказывается унизительным для ребенка: «Папа рассердился на нее, выгнал ее из своей комнаты и велел ей немедленно сесть за книги» («Не надо врать»). Совершенно различное восприятие детского поступка взрослыми: «Бабушка ахнула от восторга. И мама тоже ахнула. Но папа, нахмурившись, сказал…» («Бабушкин подарок»). Пугающе звучит угроза физической расправы со стороны взрослых: Мама воскликнула: «... Их надо наказать!»; бабушка, сорвав ветку, сказала: «… предлагаю выпороть детей». Также угрожающе выглядит и ограничение свободы как наказание: Степкина мамаша заперла его в бане, и там «…великий путешественник просидел целый день» («Великие путешественники»). По-человечески понятны эмоциональные реакции взрослых на поступки детей: «…родители испугались до того, что побледнели…» (паника), «… сквозь слезы мама спросила Лельку, что она чувствует в животе» (беспомощность). «Папа никогда нас не бил, но тут дернул Лелю за косичку...» (гнев) («Тридцать лет спустя»). Воспитательные меры родителей за столом являются обыденным явлением для брата и сестры: мама «на нее шикнула. И папа на нее строго посмотрел. Папин начальник покраснел от гнева» («Золотые слова»). Неприятной ситуации, возникшей из-за обещания детей сидеть за обедом молча, можно было бы избежать. «Все надо делать с учетом изменившейся обстановки», – эти «золотые слова» произносятся папой спокойно. Его совет, лишенный паралингвистической поддержки, был не сразу понят сыном, но запомнился на всю жизнь и был высоко оценен впоследствии, потому что был сказан в поддержку и защиту сына.

Кинесика демонстрирует разрыв между миром взрослых (со своими правилами, часто непонятными или жестокими) и миром детей. Жесты и мимика взрослых могут стать источником страха или занудного нравоучения.

1.2. Просодика: Интонация, паузы, смех, плач – звуковой ландшафт детства. Интонация рассказчика (взрослого Миньки) составляет ключевой паралингвистический элемент всего цикла и включает самые разные оттенки:

– псевдонаивный, когда взрослый говорит от лица ребенка с разбитой надеждой на получение подарка от отца: «…я почувствовал такую досаду и так рассердился…» («Не надо врать»);

– иронический, когда взрослый подтекст прочитывается сквозь детское восприятие, создавая эффект комичного: степкино предложение при отходе ко сну протягивать ноги в определенном направлении, чтобы не сбиться с пути («Великие путешественники»);

– ностальгически-грустный: повзрослев и даже состарившись, автор при виде мороженого чувствует «в горле какое-то сжатие и какую-то неловкость» («Калоши и мороженое»);

– достоверно-детский в диалогах: Леля безотрадно и грустно спрашивала, есть ли что-нибудь еще, помимо пирожных («Бабушкин подарок»).

В рассказах М. Зощенко представлена широкая палитра оттенков смеха, который в зависимости от коммуникативной ситуации может быть: издевательским (Леля смеется в ответ на замечание Миньки о нежелательности обмана) («Не надо врать»); фыркающим с чувством превосходства в ответ на удивленный шепот Степки о внезапном конце кругосветного путешествия; солидарным (Минька с Лелей смеются радостно и облегченно при возвращении домой) («Великие путешественники»); выступающим как паралингвистическое ободрение (гостей развлекали и смешили замечания детей за столом, а детям нравилось внимание к себе и новые роли) («Золотые слова»).

Самым значимым и часто используемым паралингвистическим маркером в цикле выступает плач, особенно характерный для младшего брата Миньки, выражающий обиду и отчаяние: «я чуть не заре-

вел» (удалось дотянуться только до маленького яблока) («Елка»); «я так громко зарыдал» (от боли в руке и от падения в траву подаренных монет) («Бабушкин подарок»); «я потер свое ухо и заплакал» (рассердившись на решение отца не жаловаться на прохожего) («Находка»). Функция плача как паралингвистического средства – выразить детское горе, страх, боль, стыд, беспомощность, а его интенсивность передает силу переживания в кульминации сюжета или подытоживает мораль («до сих пор я отлично помню папины слова», «дал себе слово говорить всегда правду»).

Страх и стыд передаются с помощью пауз и молчания. Паузы, наполненные напряжением и страхом, предшествуют признанию: «Я обмер от страха» (Минька), «… вспомнив, что нельзя говорить, смолчала» (Леля) («Золотые слова»); кроме того, паузы передают стыд («… мне было совестно от его тихих слов») («Не надо врать»). Передача внутреннего состояния (страха, нерешительности, шока) создает драматическое напряжение и подчеркивает значимость последующего вербального или невербального акта.

1.3. Физиологические реакции. Телесные маркеры сильных эмоций доминируют в описании переживаний Миньки, подчеркивая материальность и телесность детских чувств:

– покраснение / бледность – яркие маркеры стыда и страха: «Я, красный как рак», «я… побледнел» (стыд и страх перед отцом) («Не надо врать); «Мы с Лелей побледнели» (из-за страха разоблачения) («Калоши и мороженое»);

– мимика может выражать: страх смерти «я испугался, что Леля проглотила такой тяжелый шарик» или истерику «…мы с Лелей стали так смеяться, что повалились на траву» (совершив проказу) («Тридцать лет спустя»);

– слезы, уже рассмотренные в просодике, также могут выражать и физиологическую реакцию физического воздействия: «...ударил… по руке игрушкой» мальчика (от зависти, что тому достался паровозик) («Елка») и изнеможения: «я... как маятник, качался из стороны в сторону, пока… не свалился… в канаву» («Великие путешественники»).

Максимально достоверный и эмпатичный образ детского страдания достигается через описание неконтролируемых физиологических реакций, выражающих эмоциональное состояние героев, что усиливает комичность и убедительность морально-нравственного вывода.

2. Функции паралингвистики в структуре рассказов. Для создания образа ребенка (характеристики Лели и Миньки) паралингвистические средства составляют важнейший компонент. Их личностные характеристики, отношения, отклики на окружающую действительность переданы прежде всего через жесты, мимику, плач, смех, физиологические реакции. Вербальный компонент зачастую нередко или служит триггером для невербальной реакции.

Комическое в рассказах о детях рождается из: контраста между серьезностью намерений детей / взрослых и алогичностью результата, выраженного паралингвистически («…дядя Коля… зашатался и рукой схватился за сердце»; дети «заревели, услышав этот приговор») [6, с. 38]; гиперболизации детских реакций (рев, обида, растерянность, хныканье, гнев); непонимания детьми паралингвистических средств взрослых или наоборот (бабушкино показательно-воспитательное обделение мелкими монетками воспринимается Лелей как катастрофа); иронической интонации взрослого рассказчика, комментирующего детские проступки.

Для реализации сатирического начала в тексте используется столкновение «детской» и «взрослой» паралингвистики: претензии родителей-гостей, суровый вердикт отца («Елка») и абсурдность взрослых правил и наказаний: угроза лишения «фотоаппаратика» на день рождения из-за единицы за стихотворение («Не надо врать») кажется ребенку несоразмерной проступку. Желание обещанного подарка контрастирует с телесностью детского страдания (слезы, досада, горечь) и неожиданной позитивной реакцией отца («свихнулся в своем уме») на признание сына в проступке.

Социальное неравенство выражается через жест Тряпичника («махнул рукой») – немой приговор детским мечтам («Калоши и мороженое»). Пустота взрослых сентенций через критику папиного начальника («…эти дети доведут… до сумасшествия», «гадкие дети») лишена паралингвистической поддержки опыта и потому алогична в глазах детей.

Для передачи травматического опыта используется описание физиологических реакций, в частности плача как языка детской травмы. Описания покраснения, бледности, вскакивания, падения, рева фиксируют моменты глубокого эмоционального потрясения, влияющего на личность рассказчика. Нарративная стратегия формируется паралингвистически и используется как ключ к пониманию точки зрения «взрослого ребенка». Точная память на детские физиологические реакции позволяет рассказчику воссоздать мир детства с невероятной живостью и достоверностью. Его собственная просодия (интонация) окрашивает весь нарратив, создавая сложный сплав наивности, иронии и грусти.

Для достижения дидактического эффекта в заключение рассказов автор делает морально-нравственные выводы («Не надо врать», «Бабушкин подарок», «Золотые слова» и др.), вытекающие из личного, телесного и эмоционально насыщенного опыта, переданного паралингвистическими средствами. Читатель сопереживает Миньке через его слезы, грусть и стыд, что увеличивает воспитательную силу морали.

Обсуждение и заключения

На основании проведенного исследования нами сделан вывод о структурообразующем характере паралингвистических средств в поэтике цикла М. М. Зощенко «Леля и Минька», выполняющих ряд ключевых функций:

1) языка детства, передающегося через жесты, мимику, интонации, плач, смех, физиологические реакции (покраснение, бледность, рыдание). М. М. Зощенко удалось невероятно точно и художественно выразительно раскрыть внутренний мир ребенка, его эмоции (страх, стыд, радость, обиду), взаимоотношения (доминирование Лели, покорность Миньки) и восприятие алогичного взрослого мира. Невербальное часто доминирует над вербальным, особенно в моменты сильных переживаний Миньки;

2) главного инструмента создания комизма через

гиперболизацию детских реакций, контраст намерений и результатов, непонимание паралингвистики взрослых, ироническую интонацию взрослого рассказчика, составляющие неповторимость «зощенковского юмора» [1, с. 194], основанного на физиологии детского восприятия и реакции;

3) значительного сатирического заряда через искреннюю, неконтролируемую детскую паралингвистику (рев Миньки, его страх), которая становится объективным свидетельством жестокости взрослого мира, его непонимания детьми (смех учителя над ребенком, несоразмерность наказаний, жест рукой Тряпичника, гнев в словах папиного начальника). Детские паралингвистические средства разоблачают фальшь и несправедливость взрослых социальных действий;

4) передачи травматического опыта через интенсивные физиологические реакции и плач Миньки как свидетельства глубокого эмоционального потрясения, влияющего на формирование личности. Они становятся телесной памятью о стыде, страхе и несправедливости, что объясняет силу морально-нравственных выводов;

5) определение уникальной нарративной стратегии. Память взрослого рассказчика на детали невербального поведения позволяет воссоздать мир детства с потрясающей достоверностью. Его собственная просодическая маска («сказ» взрослого, говорящего с интонацией и наивностью ребенка) – ключевой паралингвистический элемент, создающий сложный эмоциональный регистр цикла: смесь юмора, иронии и ностальгической грусти;

6) обеспечение дидактической эффективности. Морально-нравственные выводы убедительны потому, что вырастают из личного, эмоционально насыщенного и телесно пережитого опыта героя, зафиксированного через его паралингвистические реакции. Читатель сопереживает Миньке, его печальным историям и искренним добрым поступкам.

Таким образом, изучение паралингвистических средств в сборнике рассказов «Леля и Минька» углубляет понимание мастерства М. М. Зощенко как психолога детства и сатирика и подтверждает тезис о первостепенной роли невербальной коммуникации в литературной репрезентации детского сознания и в создании комического эффекта. Цикл рассказов наглядно иллюстрирует приоритет «языка тела» ребенка в коммуникации, несущий мощный заряд правды, юмора и нравственности. Теоретические выводы могут быть использованы в дальнейших исследованиях паралингвистики в других произведениях Зощенко о детях и взрослых и сопоставлении писательской техники с приемами других авторов, работавших с темой детства. Практические выводы исследования могут использоваться для преподавания спецкурсов по паралингвистике русского языка и детской литературе для подготовки филологов, психологов и педагогов в вузе.

Список источников

1. Чудакова М. О. Поэтика Михаила Зощенко. М. : Наука, 1979. 200 с.

2. Колшанский Г. В. Паралингвистика. М. : Наука, 1974. 494 с.

3. Крейдлин Г. Е. Невербальная семиотика: Язык тела и естественный язык. М. : Новое литературное обозрение, 2002. 592 с.

4. Цейтлин С. Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. М. : Владос, 2000. 240 с.

5. Борев Ю. Б. Эстетика : учебник. М. : Высш. шк., 2002. 511с.

6. Жолковский А. К. Михаил Зощенко: поэтика недоверия. М. : Языки русской культуры, 1999. 392 с.

References

1. Chudakova M. O. The poetics of Mikhail Zoshchenko. Moscow, Nauka, 1979, 200 p. (In Russ.)

2. Kolshansky G. V. Paralinguistics. Moscow, Nauka, 1974, 494 p. (In Russ.)

3. Kreydlin G. E. Non-verbal semiotics: Body language and natural language. Moscow, New Literary Review, 2002, 592 p. (In Russ.)

4. Tseytlin S. N. Language and child: Linguistics of children's speech: textbook for higher education students. Moscow, Vlados, 2000, 240 p. (In Russ.)

5. Borev, Yu. B. Aesthetics: textbook. Moscow, Higher School, 2002, 511 p. (In Russ.)

6. Zholkovsky A. K. Mikhail Zoshchenko: the poetics of distrust. Moscow, Languages of Russian Culture, 1999, 392 p. (In Russ.)

Информация об авторах:

Манджиева Т. В. – доцент кафедры филологии, канд. экон. наук, доц.

Малкина А. В. – ст. преподаватель, магистр теологии.

Экономова А. Д. – доцент кафедры филологии, канд. фил. наук.

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

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Mandzhieva T. V. – Associate Professor of the Department of Philology, Ph.D. (Economics), Doc.

Malkina A. V. – Senior Lecturer, Master of Theology.

Ekonomova A. D. – Associate Professor of the Department of Philology, Ph.D. (Philology).

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

The authors declare no conflicts of interest.

Статья поступила в редакцию 08.10.2025; одобрена после рецензирования 18.10.2025; принята к публикации 20.10.2025.

The article was submitted 08.10.2025; approved after reviewing 18.10.2025; accepted for publication 20.10.2025.

Гуманитарные науки и образование. 2026. Т. 17, № 1 (65). С. 156–160.
The Humanities and Education. 2026; 17(1-65):156-160.

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Научная статья
УДК 81-2
doi: 10.51609/2079-3499_2026_17_01_156

О роли кхмерско-английских языковых контактов в формировании новейшей лексики кхмерского языка

Софья Алексеевна Оборская
Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых, Владимир, Россия, oborskayasofi@mail.ru, https://orcid.org/0009-0001-9605-4219

Аннотация. В настоящей статье рассматривается влияние кхмерско-английских языковых контактов на формирование новейшей лексики кхмерского языка. В целях выявления особенностей функционирования англицизмов в современном кхмерском языке анализируются историко-социальные предпосылки активизации кхмерско-английских языковых контактов. Среди лингвистических причин активного взаимодействия кхмерского и английского языка выделяются стремление к краткости выражения, аккультурация английского языка, статус английского языка как плюрицентричного. К экстралингвистическим причинам относятся глобализация, увеличение скорости распространения информации, эффект «престижности» и «языковая мода». На основании контекстов кхмероязычных газет выявляются наиболее «восприимчивые» к англицизмам тематические области: компьютерные технологии, гастрономия, экономика, медицина и молодежная среда. Утверждается, что в современном кхмерском языке особо распространена тенденция языкового смешения кхмерского и английского языков. Данный тезис иллюстрируется примерами, извлеченными из публичных выступлений Премьер-министра Камбоджи Хун Манета. Отмечается, что особое место среди англоязычных заимствований, функционирующих в кхмероязычном дискурсе, занимает лексико-семантическая группа экзотизмов, обозначающих реалии англоязычной культуры и не имеющих прямых аналогов в кхмерском языке. Практическая значимость настоящего исследования заключается в возможности использования полученных выводов в качестве учебных материалов по ареальной лингвистике, а также при разработке учебных пособий для изучающих кхмерский язык и языки Юго-Восточной Азии.

Ключевые слова: англицизм, глобализация, заимствование, кхмерский язык, лингва франка, экзотизм, языковые контакты

Для цитирования: Оборская С. А. О роли кхмерско-английских языковых контактов в формировании новейшей лексики кхмерского языка // Гуманитарные науки и образование. 2026. Т. 17, № 1 (65). С. 156–160. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_01_156.

LINGUISTICS

Original article

On the role of Khmer-English language contacts in the formation of modern Khmer vocabulary

Sofia A. Oborskaia
Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs, Vladimir, Russia, oborskayasofi@mail.ru, https://orcid.org/0009-0001-9605-4219

Abstract. This article examines the influence of Khmer-English language contacts on the formation of modern Khmer vocabulary. To identify the specific features of Anglicisms in modern Khmer, the article analyzes the historical and social preconditions for the intensification of Khmer-English language contacts. Linguistic reasons for the active interaction between Khmer and English include the desire for brevity, acculturation of English, and the status of English as a pluricentric language. Extralinguistic factors include globalization, the increased speed of information dissemination, the “prestige” effect, and “language fashion”. Using the contexts of Khmer-language newspapers, the following thematic areas are identified as being most susceptible to Anglicisms: computer technology, gastronomy, economics, medicine, and youth. It is argued that the tendency toward linguistic mixing of Khmer and English is particularly widespread in modern Khmer. This thesis is illustrated by examples drawn from the public speeches of Cambodian Prime Minister Hun Manet. It is noted that a special place among English-language loanwords functioning in the Khmer-language discourse is occupied by a lexical-semantic group of exoticisms denoting the realities of English-language culture and having no direct equivalents

© Оборская С. А., 2026

in the Khmer language. The practical significance of this study lies in the potential use of the findings as teaching materials in areal linguistics, as well as in the development of teaching aids for students of the Khmer language and the languages of Southeast Asia.

Keywords: anglicism, globalization, borrowing, Khmer language, lingua franca, exoticism, language contacts

For citation: Oborskaia S. A. On the role of Khmer-English language contacts in the formation of modern Khmer vocabulary. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2026; 17(1-65):156-160. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_01_156.

Введение

Мир находится в процессе постоянного развития: совершаются новые открытия в области науки, техники, медицины и т. д., меняются отношения между государствами. Возникает необходимость обозначения тех или иных вещей, событий и явлений, появившихся в результате этих процессов. Все это не может не оказывать влияния на язык [1, с. 31].

Кхмерский язык не является исключением. В его истории можно выделить различные периоды активного иноязычного влияния. Языки, оказывавшие влияние на словарный состав кхмерской лексической системы, разнообразны. Среди них заметная роль на современном этапе развития принадлежит английскому языку.

Несмотря на растущую популярность английского языка в Камбодже, англицизмы в современном кхмерском языке до сих пор остаются слабо изученным лингвистическим явлением. Научная новизна настоящей работы связана с недостаточным вниманием как к лингвистической адаптации заимствований из английского языка, так и к социокультурным аспектам их функционирования в современной языковой среде.

Изучение англицизмов в кхмерском языке позволяет не только проследить механизмы языковых заимствований, но и глубже понять процессы языковой политики в условиях многоязычного взаимодействия. Это делает данную тему актуальной как в рамках контактной лингвистики, так и в более широком контексте социолингвистических исследований глобального юга.

Целью работы является выявление и анализ особенностей заимствования и функционирования англицизмов в современном кхмерском языке в контексте кхмерско-английских языковых контактов, усилившихся в конце XX – начале XXI века. Для достижения цели исследования необходимо решить следующие задачи: описать историко-социальные условия, способствовавшие активизации кхмерско-английских языковых контактов в указанный период; проанализировать пути и механизмы проникновения английских заимствований в кхмерский язык; выявить наиболее «чувствительные» к английским заимствованиям области; рассмотреть особенности функционирования англицизмов в кхмерском языке.

Теоретическая и практическая значимость настоящей статьи видится в пополнении знаний об использовании англицизмов в современном кхмерском языке, что позволит в дальнейшем применить полученные данные в области преподавания, а также разработки учебных пособий для изучающих кхмерский язык и языки Юго-Восточной Азии.

Обзор литературы

Вопросы языковых контактов анализируются в работах многих отечественных и зарубежных лингвистов, таких как Т. А. Бертагаев (1972), У. Вайнрайх (2000), Ю. А. Жлуктенко (1974), В. Ю. Розенцвейг (1972) и др., которые исследуют различные аспекты влияния одного языка на другой в условиях билингвизма, миграции и колониального наследия. Особое внимание заимствованиям и освещению развития лексики с точки зрения анализа заимствованных слов уделяется в трудах О. Высочиной (2002), Н. В. Габдреевой (2013), Л. П. Крысина (2002, 2008), С. В. Кудряшовой (2015), Л. А. Нефедовой (2021), З. Г. Прошиной (2012), М. В. Раренко (2021), М. П. Селиванова (2022). Заимствования кхмерского языка рассматриваются Пхал Соком (2005), который указывает на «тяготение» кхмерского языка к заимствованиям из английского [2, p. 26]; отличительные особенности камбоджийского английского языка и способы адаптации англицизмов затрагиваются в работах Кеукчан Нарита [3] и Као Сопхала (2005); влияние английского языка как языка глобализации и изучение новых подходов к распространению английского языка в Камбодже анализируется в трудах Хум Чана и Кимконг Хенга [4].

Материалы и методы

Для исследования использованы работы отечественных и зарубежных лингвистов, посвященные вопросам языковых контактов и заимствований, а также тексты выступлений Премьер-министра Камбоджи Хун Манета и статьи кхмероязычных онлайн-изданий «Кхмер Таймс», «Фреш Ньюз», «Тхмей Тхмей» и «Кампучия Тхмей». Методологически работа базируется на дискурсивном подходе и приемах контекстного, лексико-семантического, сопоставительного, количественного, лингвокультурологического анализов. Теоретической базой исследования стали труды О. Высочиной, Л. П. Крысина, Пхал Сока и других исследователей.

Результаты исследования

1. Из истории проникновения английского языка в Камбоджу. В последние десятилетия наблюдается активное взаимодействие кхмерского языка с английским в сферах образования, политики, туризма, экономики, массовой культуры и цифровой коммуникации. Особенно интенсивными эти языковые контакты стали с начала XXI века, когда Камбоджа стала более широко открываться для международного сотрудничества и усиливать свое присутствие в глобальных процессах [5].

Растущая популярность английского языка в Королевстве обуславливается интралингвистическими и экстралингвистическими причинами. К первым относятся стремление к большей точности и краткости выражения; аккультурация английско-

го языка или его адаптирование к обслуживанию новых коммуникативно-когнитивных пространств с уникальным набором внутренних социальных, культурных, исторических, этнических характеристик; статус английского языка как плюрицентричного, обслуживающего многие культуры и этносы в качестве первого и второго официального языка [6, с. 187]. Среди внешних причин можно выделить глобализацию экономических, политических и социальных процессов, которые ведут к более тесной интеграции различных культур [7, с. 56]; увеличение скорости распространения информации, связанное с бурным развитием информационных технологий, средств массовой информации; эффект «престижности» и «языковую моду» [8].

В научной среде популярна идея выработки взаимопонятного общего кода мирового общения и превращение английского языка в лингва франка современности, когда главной становится не форма, а функция. Носители разных языков используют английский язык как лингва франка, внося изменения на фонетическом, лексическом и грамматическом уровнях и адаптируя его к собственным потребностям и грамматике своего собственного языка. В этом случае принцип функциональности выходит на первый план и не предполагается приближение к речи носителей английского языка и доминирование нормативных тенденций [9, с. 55].

Проникновение английского языка в Камбоджу началось в 1990-х гг. благодаря присутствию Временного органа ООН (ЮНТАК), главная цель которого состояла в обеспечении реализации Парижских мирных соглашений, проведении свободных и справедливых выборов и содействии установлению системы управления в стране после десятилетий гражданской войны. В общей сложности более 60 000 камбоджийцев работали в ООН в период двухлетней работы миссии, и большинству из них требовался определенный уровень владения английским языком для выполнения своих обязанностей, что привело к началу доминирования английского языка среди иностранных языков в Камбодже [10, p. 101].

Его использование значительно расширилось после вступления Камбоджи в Ассоциацию государств Юго-Восточной Азии (АСЕАН) в 1999 г. Фактически английский язык является лингва франка АСЕАН, а после подписания Устава организации в феврале 2009 г. получил официальный статус единственного рабочего языка «десятки» [11]. Это дало Камбодже мощный стимул к работе по подготовке специалистов с английским языком. Изначально считавшийся «непонятным», английский язык стал более доступным благодаря развитию международного школьного образования, особенно среди молодого поколения, у которого английский язык считается престижным.

2. Функционирование англоязычных заимствований в современном кхмерском языке. Камбоджийский лингвист Тхон Хын писал, что одним из следствий кхмерско-английских языковых контактов является появление заимствований. По его мнению, англоязычные заимствования охватывают далеко не все сферы жизни камбоджийского общества, а встречаются лишь в тех областях, где языковое общение происходит наиболее интенсивно: в молодежной среде, СМИ, языке компьютерных технологий, интернета и торговли [12, с. 58].

Анализ статей кхмероязычных онлайн-изданий «Кхмер Таймс», «Фреш Ньюз», «Тхмей Тхмей» и «Кампучия Тхмей» показал, что наиболее «чувствительными» к англицизмам являются следующие области: 1) компьютерные технологии: *даонстри:м/daonstri:m («даунстрим»* от английского downstream)*, сла:й/sla:y («слайд»* от английского slide)*, чха:т/cha:t* (*«чат»* от английского chat)*, чхи:п/chi:p («чип»* от английского chip); 2) гастрономия: *кхе:к/khe:k* (*«торт»* от английского cake), *сте:к/ste:k («стейк»), чхи:с/chi:s* (*«сыр»* от английского cheese); 3) экономика: *би:лиан/bi:liən* (*«миллиард»* от английского billion)*, ка:т/ka:t* (*«карта»* от английского card), *три:лиан/tri:liən («триллион»* от английского trillion); 4) медицина: *е:м/e:t* (*«СПИД»* от английского AIDs)*, ма:х/ma:h («маска»* от английского mask)*, стре:х/stre:h («стресс»* от английского stress); 5) молодежная среда: *ди:ми:тхо:л/di:ci:thɒ:l* (*«цифровой»* от английского digital)*, ре:п/re:p* (*«рэп»* от английского rap)*, спот/spǫt* (*«место, конкретная точка»* от английского spot).

Многочисленной является группа заимствованных из английского языка аббревиатур, активное употребление которых связано с тенденцией к экономии языковых средств под воздействием процессов цифровизации и технологического прогресса [13]: *ви:си:ди:/vi:si:di:* (*«видео-диск»* от английского VCD)*, ди:ме:/di:cɛ:* (*«диджей»* от английского DJ)*, ти:пхи:е:с/ci:pi:e:s* (*«глобальная спутниковая система»* от английского GPS).

Лингвистический интерес представляют явления языкового смешения, заключающиеся во взаимопроникновении элементов различных языковых систем и их использовании в разных формах речевой деятельности – как устной, так и письменной. Одной из характерных форм подобного языкового взаимодействия выступает использование лексических единиц кхмерского языка с последующим приведением их эквивалентов на английском языке, которые указываются в скобках. Например, в июле 2025 г. Премьер-министр Камбоджи Хун Манет в ходе своего выступления, посвященного программе правовой реформы Королевского правительства, использовал следующие номинации: *ни:метхоромиан / ni:təthɔrɔmiən (Law in force)* «действующий закон», *ни:тья:нукоулепхиап / ni:tya:nuko:ləphiəp (Legality)* «законность», *новиану воатни:тесах / nɔviənuvɔətni:təsah (Legal innovation)* «правовые инновации», *удомианупхиапкетейут / udɒmiənuphiəpkətəyut (Legal supremacy)* «юридическое верховенство». В июне 2025 г. в речи Хун Манета на приеме по случаю 2-го Национального дня микро-, малых и средних предприятий звучали: *бондом сахакриах тхун тоуть нынг мотйюм/bɒndom səhəkriəh thun to:c nʰŋ mətyum (SME Cluster)* – «кластер МСП» (сосредоточение малых и средних предприятий, которые работают на одной территории), *пианетикам та:м пропоан и:нтхы:нет / piənəcikam*

ta:m prɒpəən i:nthʷnət (E-commerce) – «электронная коммерция», *уса:хакам протекум /usa:həkam prɒtəkum (Backward Linkage Industry)* – «обратная связь в промышленном производстве».

В публикациях кхмероязычных периодических изданий отмечается внутритекстовое переключение кодов, выражающееся во включении англоязычных элементов – отдельных слов, словосочетаний или аббревиатур – в основное полотно текста: а) *элеу упако: теангох праыпрах* ***electronic*** */ eleʊ upakɒ: tɛəŋɒh praəprah* ***electronic*** ‘сейчас-устройство-весь-использовать-электронный’ – «Теперь все используют ***электронные*** устройства» [Хун Манет «Кампучия чхпух теу мук» от 14 июля 2025 г.]; б) *ке: праы* ***hacker*** *виайкомте:ть ко:лдау нынг / kɛ: praə* ***hacker*** *viəykɒmtɛ:c kəldaʊ nʷŋ* ‘они-использовать-хакер-бить-разрушать-цель-этот’ – «Они используют ***хакеров***, чтобы уничтожить эту цель» [Хун Манет «Кампучия чхпух теу мук» от 14 июля 2025 г.]; в) *баысынтиа миан онгкапхиап муай кха:нг поте:ковитйа: сы:пка: нынг поте:коте:х* ***drone*** *й:ынг ры:х мо:к выквы:н аой хат тиамуай кампхлы:нг тхом тиадаым / baəsəncіə miən pŋkaphiəp muəy kha:ŋ pɒce:kəvitya: nʷŋ pɒce:kətɛ:h* ***drone*** *yɤ:ŋ rɤ:h mɔ:k vʷkvʷ:n aoy hat ciəmuəy kamphlɤ:ŋ thɔm ciədaəm* ‘если-иметь-подразделение-один-сторона-технический-расследовать-и-техника-БПЛА-мы-выбирать-обучать-чтобы-тренироваться-вместе с-артиллерия-например’ – «Если есть подразделение, специализирующееся на разведывательных технологиях и ***беспилотных летательных аппаратах***, мы выберем его для обучения применению артиллерии и т. д.» [Хун Манет «Кампучия чхпух теу мук» от 14 июля 2025 г.]; г) *даымбей прочанг сонгкриам мотйо:ба:й тёмрох ры: коункат* ***Hybrid Warfare*** *треу риаптём понгрынг ка:боньтю:н са: йа:нгме:ть / daəmbei prɒchaŋ sɒŋkriəm mɔthyɵ:ba:y cɒmrǫh rɤ: ko:nkat* ***Hybrid Warfare*** *treʊ riəpcɒm pɔŋrɤŋ ka:bɒɲcu:n sa: ya:ŋme:c?* ‘чтобы-противостоять-война-способ-смешанный-или-гибридный--гибридная-война-должен-подготавливать-усиливать-отправка-сообщение-каким образом? – «Как нам следует разработать процесс передачи наших сообщений, чтобы противостоять ***гибридной войне***?» [Хун Манет «Кампучия чхпух теу мук» от 14 июля 2025 г.].

Среди англоязычных заимствований, активно используемых в речевой практике носителей кхмерского языка, выделяется особая группа – экзотизмы, то есть лексические единицы, обозначающие культурные и бытовые реалии англоязычного мира, не представленные в кхмерском языке эквивалентными понятиями [14]: *а:йдол/a:ydǫl* «кумир», *доунат/ do:nat* «пончик», *no:n/pɒ:p* «жанр поп-музыки», *рок/rǫk* «жанр рок-музыки», *ха:лоуви:н/ha:lo:vi:n* «Хэллоуин».

Обсуждение и заключения

В настоящей статье выявлены и проанализированы языковые особенности заимствования и функционирования англицизмов в современном кхмерском языке в контексте кхмерско-английских языковых контактов конца XX – начала XXI века. По нашему мнению, к основным причинам активного распространения английского языка в Камбодже относятся историческое присутствие ЮНТАК, вступление Королевства в АСЕАН, престижность английского языка среди молодежи, глобализация и бурное развитие информационных технологий и средств массовой информации.

Среди основных тенденций использования англицизмов камбоджийцами в современном кхмерском языке мы выделяем следующие:

1. Активное заимствование терминов в области технологий и цифровой сферы.

2. Употребление англицизмов в сфере бизнеса и экономики;

3. Распространение заимствований из английского языка в молодежном сленге и поп-культуре;

4. Глобализация гастрономической культуры: расширение международных контактов и рост туризма способствуют обмену кулинарными традициями. В таких случаях с новыми блюдами зачастую заимствуются и их оригинальные названия, не имеющие аналогов в языке-реципиенте.

5. Увеличение количества англицизмов в медицинской сфере, связанное с процессами интернационализации науки и доминированием английского языка как глобального языка научной коммуникации.

Стремление к экономии языковых средств ведет к активному заимствованию английских аббревиатур, позволяющих сократить объем высказывания в условиях ускоренного обмена информацией.

Особый научный интерес вызывает тенденция языкового смешения кхмерского и английского языков, получившая распространение в устной речи, социальных сетях и медийной среде. Языковая интерференция в Камбодже является естественным следствием глобализации и роста билингвизма и отражает социокультурную трансформацию камбоджийского общества, в котором английский язык становится средством международного общения, а кхмерский сохраняет роль национальной и культурной идентичности.

Полученные результаты представляются важными для специалистов по ареальной лингвистике, социолингвистике и психолингвистике, так как они не только иллюстрируют механизмы взаимодействия национального и глобального языков, но и способствуют пониманию роли языка как средства выражения культурной самобытности и глобальной коммуникации.

Список источников

1. Жукаускене Т. С., Холдаенко И. С. Заимствования в китайском языке: влияние английского языка в условиях глобализации // Текст. Книга. Книгоиздание. 2015. 1 (8). С. 31–40.

2. Phal Sok. A note on new word formation in modern Khmer. Montreal : Université de Montréal, 2005. 53 p.

3. Keuk Chan Narith. English language variety in Cambodia // CamTESOL Conference of English Language Teaching. 2008. Vol. 4. Pp. 98–104.

4. Hum Chan, Kimkong Heng. English in Cambodia // The Oxford Handbook of Southeast Asian Englishes. Oxford : Oxford University Press, 2024.

Pp. 186–201.

5. Tae-Hee Choi, Hum Chan, Clayton T., Phouvanh Phommalangsy. English language education and educational language policy in Cambodia, Laos, and Vietnam // The Oxford Handbook of Southeast Asian Englishes. Oxford : Oxford University Press, 2024. Pp. 431–445.

6. Прошина З. Г. Новый взгляд на обучение плюрицентричному языку // Вестник МГПУ. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование». 2023. № 4 (52). С. 186–196.

7. Караткевич А. Г. Глобализация как характерная черта экономических и политических процессов: социальные издержки и противоречия // Гуманитарные и политико-правовые исследования. 2020. № 2 (9). С. 54–61.

8. Оганян О. А., Манукян А. А., Тагиева Н. В. Факторы, влияющие на престиж английского языка // Форум молодых ученых. 2019. № 2 (30). С. 1120–1124.

9. Ощепкова В. В., Соловьева Н. В. Академический английский: английский как иностранный или как лингва франка? // Вестник Ивановского государственного университета. 2020. Вып. 4. С. 53–58.

10. Clayton T. Language choice in a nation under transition: English language spread in Cambodia. USA : Springer Science and Business Media, 2006. Pp. 101–110.

11. Kirkpatrick A. Oral communication and intelligibility among ASEAN speakers of English // Southeast Asian Ministers of Education (SEMAO) Regional English Language Center. Singapore : Southeast Asian Ministers of Education (SEMAO), 2005. Pp. 33–52.

12. Thon Hin. Khmer grammar. Phnom Penh : Khmer Books Edition, 2020. Pp. 58–65.

13. Сергеева Т. С. Аббревиатуры в современных англоязычных текстах массовой информации // Вестник Вятского государственного университета. 2015. № 5. С. 67–72.

14. Тарасова М. В., Безрукая А. Н., Постникова С. Н. Англоязычные экзотизмы в русском языке как яркий пример заимствований на фоне общей глобализации английского языка // Вестник науки. 2020. № 6 (27), т. 3. С. 38–41.

References

1. Zhukauskene T. S., Xoldaenko I. S. Borrowings in Chinese: the impact of English in the context of globalization. *Tekst. Kniga. Knigoizdanie* = Text. Book. Book Publishing. 2015; 1(8):31-40. (In Russ.)

2. Phal Sok. A note on new word formation in modern Khmer. Montreal, Université de Montréal, 2005. 53 p.

3. Keuk Chan Narith. English language variety in Cambodia. *CamTESOL: Conference of English Language Teaching*, 2008. Vol. 4. Pp. 98-104.

4. Hum Chan, Kimkong Heng. English in Cambodia. *The Oxford Handbook of Southeast Asian Englishes*. Oxford, Oxford University Press, 2024. Pp. 186-201.

5. Tae-Hee Choi, Hum Chan, Clayton T., Phouvanh Phommalangsy. English language education and educational language policy in Cambodia, Laos, and Vietnam. *The Oxford Handbook of Southeast Asian Englishes*. Oxford, Oxford University Press, 2024. Pp. 431-445.

6. Proshina Z. G. A new look at pluricentric language teaching. *Vestnik MGPU. Seriya "Filologiya. Teoriya yazyka. Yazykovoe obrazovanie"* = MCU Journal of Philology. Theory of Linguistics. Linguistic Education. 2023; 4(52):186-196. (In Russ.)

7. Karatkevich A. G. Globalization as a characteristic feature of economic and political processes: social costs and contradictions. *Gumanitarnye i politiko-pravovye issledovaniya* = Humanitarian, Political and Legal Studies. 2020; 2(9):54-61. (In Russ.)

8. Oganyan O. A., Manukyan A. A., Tagieva N. V. Factors affecting the prestige of the English language. *Forum molodykh uchenykh* = Forum of Young Scientists. 2019; 2(30):1120-1124. (In Russ.)

9. Oshchepkova V. V., Soloveva N. V. Academic English: English as a foreign language or as a lingua franca? *Vestnik Ivanovskogo gosudarstvennogo universiteta* = Bulletin of Ivanovo State University. 2020; 4:53-58. (In Russ.)

10. Clayton T. Language choice in a nation under transition: English language spread in Cambodia. USA, Springer Science and Business Media, 2006. Pp. 101-110.

11. Kirkpatrick A. Oral communication and intelligibility among ASEAN speakers of English. *Southeast Asian Ministers of Education (SEMAO) Regional English Language Center*. Singapore, Southeast Asian Ministers of Education (SEMAO), 2005. Pp. 33-52.

12. Thon Hin. Khmer grammar. Phnom Penh, Khmer Books Edition, 2020. Pp. 58-65. (In Khmer)

13. Sergeeva T. S. Abbreviations in modern English-language media texts. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta* = Herald of Vyatka State University. 2015; 5:67-72. (In Russ.)

14. Tarasova M. V., Bezrukaya A. N., Postnikova S. N. English-language exoticisms in the Russian language as a striking example of borrowings amid the backdrop of the general globalization of the English language. *Vestnik nauki* = Bulletin of Science. 2020; 6(27):38-41. (In Russ.)

Информация об авторе:

Оборская С. А. – соискатель кафедры русского языка.

Information about the author:

Oborskaia S. A. – External postgraduate student of the Department of Russian Language.

Статья поступила в редакцию 02.10.2025; одобрена после рецензирования 14.10.2025; принята к публикации 15.10.2025.

The article was submitted 02.10.2025; approved after reviewing 14.10.2025; accepted for publication 15.10.2025.

Гуманитарные науки и образование. 2026. Т. 17, № 1 (65). С. 161–165.
The Humanities and Education. 2026; 17(1-65):161-165.

LINGUISTICS

Original article
UDC 81(045)
doi: 10.51609/2079-3499_2026_17_01_161

Strategies and ways of translating nonce words in children's literature

Anna V. Vinokurova
National Research Ogarev Mordovia State University, Saransk, Russia, vinockurova.anka2017@yandex.ru, https://orcid.org/0009-0006-4084-5800

Abstract. The article examines nonce words in literary fiction from the perspective of translation studies. The aim of this study is to analyze strategies and methods for transferring nonce words into foreign linguistic cultures, using as the material Roald Dahl's book "The BFG" for children and its translations into Russian and Spanish. For the categorization of the linguistic material, the study relies on N. G. Babenko's classification of nonce words and on comparative translation analysis. The study reveals a variety of translation strategies and techniques used to adequately convey such vocabulary within the realm of artistic discourse. The most prevalent ones include the search for functional equivalents, the recreation of occasional words in the target language, and calquing. Roald Dahl's nonce words carry significant stylistic and characterizing functions, shaping the unique idiolects of the characters and the overall atmosphere of the book. Their adequate rendition is crucial for preserving the author's intent and the perception of the text by young readers. The practical significance of the study lies in deepening the understanding of translational challenges associated with adapting language game and occasional words in literature for children, as well as in providing concrete examples of effective and less successful strategies based on one of the most vivid books of children's literature in English.

Keywords: nonce (occasional) word, language play, idiolect, translation adaptation

Acknowledgements: the author would like to thank Associate Professor of the Department of Speech Theory and Translation S. V. Chertousova for useful recommendations and valuable advice in the preparation of the article.

For citation: Vinokurova A. V. Strategies and ways of translating nonce words in children's literature. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2026; 17(1-65):161-165. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_01_161.

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Научная статья

Стратегии и способы передачи окказионализмов при переводе детской литературы

Анна Владимировна Винокурова
Национальный исследовательский Мордовский государственный университет имени Н. П. Огарёва, Саранск, Россия, vinockurova.anka2017@yandex.ru, https://orcid.org/0009-0006-4084-5800

Аннотация. В статье рассматривается окказиональная лексика в художественной литературе с позиций транслатологии. Целью исследования является анализ стратегий и способов переноса окказионализмов в иноязычную лингвокультуру на материале детской книги Р. Даля «The BFG» и ее переводов на русский и испанский языки. Для категоризации языкового материала была использована классификация окказионализмов Н. Г. Бабенко, а также применен метод сопоставительного переводческого анализа. В результате проведенного исследования выявлено разнообразие переводческих стратегий и способов, применяемых для адекватной передачи подобной лексики в пространстве художественного дискурса. Наиболее распространенными являются поиск функциональных аналогов, воссоздание окказионализма в языке перевода, калькирование. Окказионализмы Р. Даля несут значительную стилистическую и характерологическую функцию, формируя уникальный идиолект персонажей и общую атмосферу произведения. Их адекватная передача является ключевой для сохранения авторского замысла и восприятия текста юными читателями. Практическая значимость исследования заключается в углублении понимания переводческих трудностей, связанных с адаптацией языковой игры и окказионализмов в детской литературе, а также в предоставлении конкретных примеров эффективных и менее успешных стратегий на материале одного из наиболее ярких произведений англоязычной детской литературы.

Ключевые слова: окказионализм, языковая игра, идиолект, переводческая адаптация

© Винокурова А. В., 2026

Благодарности: автор выражает благодарность доценту кафедры теории речи и перевода С. В. Чертоусовой за полезные рекомендации и ценные советы при подготовке материалов статьи.

Для цитирования: Винокурова А. В. Стратегии и способы передачи окказионализмов при переводе детской литературы // Гуманитарные науки и образование. 2026. Т. 17, № 1 (65). С. 161–165. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_01_161.

Introduction

Language, as a living and continuously evolving system, manifests its capacity for change not only through the evolution of existing lexical units but also through ongoing linguistic creativity, generating new words and expressions. Nonce words play a crucial role in this process; they are single words or word combinations coined by an author or speaker for a specific communicative context, and which typically do not become codified in standard dictionaries. Characterized by pronounced semantic novelty, distinctive stylistic qualities, and a clear pragmatic orientation, these unique linguistic phenomena serve as powerful tools for influencing the person, fulfilling a wide array spectrum of communicative goals [1]. In the context of translation studies nonce words represent one of the most complex and intriguing challenges in translation. The translator's task is not simply to reproduce the word's form but to reconstruct its functional equivalent capable of eliciting in the target language reader a perception as close as possible to the original. Conveying occasional words in another language requires the translator not only to have a deep understanding of its semantics and pragmatics but also mastery of various translation techniques that preserve its nature and function within the constraints of limited linguistic resources [2, p. 160].

This study is dedicated to identifying strategies and ways of rendering nonce words in the translation of children's literature, based on Roald Dahl's "The BFG" in its original English version and translations into Russian and Spanish.

Literature Review

The phenomenon of occasional words rightfully holds a central place in contemporary linguistics, consistently attracting keen and sustained interest from the linguistic community. Its dynamic nature stems from the living essence of language and the continuous creative potential of humans, who are capable of generating new units to express unique meanings and stylistic features.

T. V. Matveeva states that occasional words are "speech units (most often words) individually coined under the influence of a specific stylistic task or situation (this term itself traces its origin to occasion – an instance or case)" [3, pp. 192-193]. Lexicographer Jonathon Green offers the following definition of a nonce word: "one-off coinages that when newly minted seemed apparently bound to enter the general vocabulary, but soon vanished, lost amid the linguistic ephemera" [4, p. 5]. In the book "Analogy in Word-formation: A Study of English Neologisms and Occasionalisms" Elisa Mattiello writes: "lexicographers and linguists seem to agree that a 'nonce word' (also called 'occasionalism') is coined for a particular use and unlikely to become a permanent part of the vocabulary" [5, p. 24]. In his article, Spanish linguist Pedro Javier Bueno Ruiz defines these words as "units emerging in response to the speaker's immediate linguistic requirement, whether due to the lack of an appropriate word to convey an idea or to the speaker's stylistic aim" [6, p. 19]. Thus, despite national linguistic differences, international linguistics reveals a consensus regarding the understanding of an occasional word as a unique, context-dependent, and primarily stylistically marked element. This consensus provides a crucial starting point for its translatological analysis.

From a translation studies perspective, V. S. Vinogradov defines the term as: "new words coined by the translator in accordance with the meaning and function of the original's author-specific words, consistent with the context of both the source and target texts" [7, p. 46]. This definition foregrounds the translator's active, creative role, which becomes particularly evident in the absence of direct lexical or structural equivalents. Furthermore, it is crucial to note that such lexical innovation is not arbitrary. Its purpose is to guarantee the fullest possible preservation and recreation of the source text's semantic, pragmatic, and stylistic effect. In the textbook "Terminología, Neología y Traducción", in the chapter titled "¿Es necesaria la traducción de neologismos?" Gloria Guerrero Ramos and Manuel Fernando Pérez Lagos write: "Some translators preserve the neologism without alteration, especially when it constitutes a borrowing denoting new or unfamiliar concepts in the target language. Others, however, prefer to calque or translate literally. Naturally, a neologism can also be rendered by identifying a cultural equivalent or a semantically similar term. Ultimately, while numerous translation options exist, it is crucial to remember that translating a neologism is not the same as simply adopting a loanword... Nevertheless, we acknowledge that when a new concept is imported along with its name, it becomes exceedingly difficult to replace it with an indigenous lexical unit" [8, pp. 146-148]. Thus, the authors identify a range of strategies, extending from the direct preservation of foreign loanwords to calquing and the search for cultural or semantic equivalents. Moreover, it is important to understand that the translation of a neologism is an active, creative process, fundamentally distinct from the mere acceptance of a borrowed word. Nonce words present a significant challenge to systematic linguistic analysis. This inherent complexity has given rise to a multitude of scholarly approaches and, consequently, to diverse classification systems. These typologies are essential for organizing and systematizing the extensive empirical data.

The role of such classifications is particularly critical in translation studies. When tasked with rendering a nonce word into another language, a translator should first identify its specific type. This identification is key to determining its core characteristics: its formative mechanism, its stylistic

function, and how deeply its semantics are tied to the cultural or contextual framework. This understanding, in turn, significantly facilitates the selection of the most appropriate translation strategy.

For the purposes of the present study, the most relevant and applicable typology is that proposed by N. G. Babenko, which distinguishes between phonetic, lexical, grammatical, and semantic occasional words, as well as occasional word combinations [9]. This particular classification has been chosen due to its holistic approach to the analysis of nonce words, an approach that allows for a thorough examination of structural and functional aspects. This method facilitates both the accurate identification of the type of occasional words in the source language (e.g., Spanish, English, or Russian) and an objective evaluation of the potential translation issues that stem from the distinct word-formation patterns and grammatical systems across these languages.

Materials and Methods

The children's book "The BFG" by Roald Dahl, originally published in 1982, served as the material for the practical investigation [10]. The Russian edition, translated by I. A. Shishkova, "БВД, или Большой и Добрый Великан" was published by "ROSMEN" in 2005 [11]. In terms of Spanish editions, an early and highly significant version is "El Gran Gigante Bonachón" [12]. The translation was carried out by Herminia Dauer and published by "Alfaguara Juvenil". It should be noted that more contemporary Spanish editions are also available. For the purposes of this study, the edition published in 1984 was chosen because it provides a unique insight into the translation strategies and techniques employed during the early adaptation of the text for the Spanish-speaking audience. This offers valuable material for comparison with later translations, which may have been influenced by changes in linguistic norms, cultural contexts, or perspectives on translating children's literature. The method employed involves a comparative analysis of nonce words from Roald Dahl's original English text, "The BFG", and their representation in the Spanish and Russian translations, based on N. G. Babenko's classification.

Results

Roald Dahl's original text, "The BFG", is characterized by a significant number of occasional words. Examples from the original will be categorized according to N. G. Babenko's classification, followed by an analysis of their representation in the Russian and Spanish translations.

The mechanism for creating phonetic nonce words involves the author proposing a sound complex, with the presumption that its meaning is conveyed through the phonetic symbolism inherent in its constituent sounds. For example, in the sentence "We is off to Mrs Sippi and Miss Souri to guzzle them both!" [10, p. 79], the phonetic occasional words "Mrs Sippi" and "Miss Souri", denoting the rivers Missouri and Mississippi, play a significant role. The author intentionally distorts the orthography, visually transforming them into proper nouns. In the Russian translation, "На днях прогрохотали, что мчатся к миссис Сиппи и мисс Сури, чтобы проглотить их обеих" [11, p. 100], the phonetic nonce words of the original are successfully recreated: the sound shape of "миссис Сиппи" and "мисс Сури" with the river names is preserved, as is the personification. The Spanish translation, "¡Nos vamos a engullir a la señorita Sippi y a la señorita Souri…!" [12, p. 95], partially conveys this phonetic device, preserving the sound imagery of "Sippi" and "Souri" and the corresponding personification ("la señorita Sippi y la señorita Souri"). However, it should be noted that in this Spanish version, the occasional word may not feel as pronounced as in the original. As the work is oriented towards young readers, the use of a single form of address, "la señorita", for both characters might prevent a complete apprehension of the author's intended allusion.

Lexical nonce words are predominantly formed by the combination of regular morphemic elements (stems and affixes) that adhere to current word-formation norms, or by deliberately deviating from them. A considerable number of lexical occasional words in the work under consideration are created predominantly through compounding or blending, including: *hippodumplings* (spa. *popotas*, rus. *зебропотамы*), *crockadowndillies* (spa. *crocodilios*, rus. *мигродилы*), character names: *The Fleshlumpeater* (spa. *Tragacarnes*, rus. *Мясазаглотнем*), *The Bonecruncher* (spa. *Ronchahuesos*, rus. *Костипогрызем*), *The Manhugger* (spa. *Quebrantahombres*, rus. *Анукаобними*), *The Childchewer* (spa. *Mascaniños*, rus. *Детокпожуем*), *The Meatdripper* (spa. *Escurrepicadillo*, rus. *Кровькапкап*), etc. The Russian translation preserves the principle of compounding, combining the names of two animals or other lexemes, successfully recreating their occasional character, albeit with different components. In the Spanish version, the translator chooses not to recreate the exact morphemic structure or semantic blend of the original. A completely new word is created instead, preserving its occasional, fictional nature. With regard to proper nouns, the translator tends to create functional equivalents, largely preserving the semantics and often the structure of the original.

Grammatical occasional words are typified by a discordance between lexical semantics and grammatical form, conflicting with standard usage norms. For example, in the sentence "But please understand that I cannot be helping it if I sometimes is saying things a little squiggly. I is trying my very best all the time" [10, p. 34], R. Dahl intentionally employs the incorrect form of the verb "to be": instead of the usual "I am", the giant uses "I is". However, this is not an isolated instance of linguistic error in the text; such errors are part of a carefully constructed idiolect of the character. The Giant's speech features a large number of grammatical deviations and non-standard syntax. These are not just mistakes, but an artistic technique that constructs the image of a kind-hearted and innocent character whose speech reveals an unfamiliarity with standard human language rules. These linguistic particularities also function as a vivid contrast, differentiating the BFG from other, much more malicious giants. In the Spanish version, "Debes comprender que no puedo evitar decir algunas cosas un poco evicocadas. ¡Hablo mejor pisible!" [12, p. 43], the translator does not reproduce

the analogous grammatical error in the use of the verb that is characteristic of the English language. Instead, the phonetic form of the words was intentionally distorted to create the nonce words "evicocadas" instead of the usual "equivocadas" (erroneous, incorrect) and "pisible" instead of "posible" (possible). The Russian version, "Пожалуйста, постарайся понять, что иногда я перепутываюсь и передумываюсь, но всегда стараюсь изо всех вил выговаривать слова правильно" [11, p. 47], reveals a different strategy on the part of the translator: new words are created using productive word-formation models, though they exceed conventional combinations: "перепутываюсь" and "передумываюсь".

Semantic occasional words are caused by the appearance of additional semantic components that radically change the semantics of the original, usual lexeme used in the artistic context. The text provides a clear example: "Sophie took the book out of his hand. 'Nicholas Nickleby,' she read aloud. 'By Dahl's Chickens,' the BFG said" [10, p. 77]. Here, the Giant mistakenly converts the author's name "Charles Dickens" to "Dahl's Chickens", thereby creating an occasional word with the meaning of "author's name". The Russian translation replicates this semantic nonce word: "Софи взяла книгу и прочитала вслух её название: – «Николас Никльби». – Даля Чиккенса, – сказал БДВ" [11, p. 98]. Maintaining the phonetic resemblance to "Dickens" through "Чиккенса" and incorporating the possessive "Даля", the translator establishes a comparable situation: "Даля Чиккенса" here functions not as a set of common words but as an occasional authorial name created by the Giant. This semantic nonce word is also reproduced in the Spanish translation: "Sofía cogió el libro y leyó en voz alta: – Nicolás Nickleby. – Sí, de Dalas Chickens – dijo el GGB" [12, p. 92]. The phrase "Dalas Chickens" in Spanish lacks a conventional authorial meaning, and its phonetic similarity to "Charles Dickens" (which is less pronounced than in Russian), in conjunction with the context, creates a new, nonce meaning for it.

Occasional word combinations are marked by anomalous lexical collocations that violate the principles of semantic agreement, stemming from the lack of shared semantic features in the lexical meanings of their constituent elements. A clear example of this type is the Giant's use of the phrase "human beans" instead of the usual "human beings", as in the sentence "all human beans is having different flavours" [10, c. 18]. This substitution is based on the phonetic similarity between the English nouns "beans" and "beings". Within the giants' world, where humans are perceived as food, "beans" not only plays on the sound similarity but also subtly reflects their nature, diminishing human beings to mere edible objects, i.e., food. Consequently, Roald Dahl, utilizing a phonetically motivated linguistic deviation, offers deep insight into the giants' perspective. In the Russian version, "все человеконасекомые имеют разный вкус" [11, p. 29], the translator creates a nonce word "человеконасекомые". In the Spanish version, "los guisantes humanos tienen sabores diferentes" [12, p. 24], the translator uses a calque – a literal translation of "human beans" as "guisantes humanos". However, it should be noted that this phrase may not be entirely clear to the reader, in this case, a child. Without a direct phonetic link to the expression "human beings", which formed the basis of the pun, the metaphor, relying on wordplay, becomes less transparent.

Discussion and Conclusions

Based on the results of the conducted research, the following conclusions were formulated:

1. The original text of Roald Dahl's "The BFG" is characterized by a profusion of various types of nonce words – phonetic, lexical, grammatical, semantic, and occasional word combinations – which serve as a key stylistic element shaping the characters' unique idiolects and the book's overall atmosphere.

2. In translating the book into Russian and Spanish, the translators employed a range of diverse yet broadly comparable strategies to render this lexicon, striving to preserve the playful and image-creating function of the nonce words while adapting them to the respective target-language systems.

3. In terms of phonetic occasional words, both translations successfully employ strategies of phonetic recreation and personification, although the Spanish version slightly softens the original wordplay.

4. When it comes to lexical occasional words – especially the names of giants and fantastical creatures – there is a notable difference in approach. The Russian translation often follows the principle of word formation, creating nonce words with a similar structural pattern. In contrast, the Spanish translation focuses on creating functional semantic equivalents, which may have different morphological structures but still preserve the fictional nature and overall meaning of the original linguistic constructs.

5. Grammatical occasional words, which form the core of the Big Friendly Giant's idiolect, pose the greatest challenge due to the differences in grammatical systems between the two languages. In the Russian translation, compensation is achieved by creating occasional verbs based on productive models, while in the Spanish version, it is done through phonetic distortion of the lexemes. This reflects the use of different, yet equally effective, translation techniques.

6. Semantic nonce words and occasional word combinations in both translations are predominantly rendered through calques, preserving the phonetic motivation and the contextual generation of new meanings. However, in the Spanish version, the calques are less transparent for younger readers.

In conclusion, despite the structural differences between the two languages, the translators successfully maintain the creative essence of Roald Dahl's nonce words, using various strategies and techniques – from faithful reproduction and adaptive word formation to the creation of functional equivalents – ensuring that the fictional world of the book remains accessible and engaging to readers across different linguistic cultures.

References

1. Godizova Z. I., Yannin Shi. Occasional words in the modern Russian language of the turn of the centuries: semantic and word-formation aspect. *Vestnik Samarskogo universiteta. Istoriia, pedagogika, filologiia* = Vestnik of Samara University. History,

Pedagogics, Philology. 2023; 29(2):192-200. (In Russ.)
2. Vinokurova A. V. Word-formation innovations as a tool for recreating occasional words in audiovisual translation. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2025; 16(3-63):159-163. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2025_16_03_159. (In Russ.)
3. Matveeva T. V. Learner's dictionary: Russian language, speech culture, stylistics, rhetoric. Moscow, FLINTA, 2019. 415 p. (In Russ.)
4. Green J. Neologisms. New words since 1960. London, Bloomsbury Publishing, 1991. 339 p.
5. Mattiello E. Analogy in word-formation: A study of English neologisms and occasionalisms. Berlin & Boston, MA, De Gruyter Mouton, 2017. 258 p.
6. Bueno Ruiz P. J. Lexical creativity: trends in the formation of occasionalisms by prefixation. *Terminàlia* = Terminalia. 2021; 24:18-28. (In Span.)
7. Vinogradov V. S. Introduction into translation studies (general and lexical issues). Moscow, Institute of General Secondary Education of Russian Academy of Education Publishing House, 2001. 224 p. (In Russ.)
8. Guerrero Ramos G., Pérez Lagos M. F. Terminology, Neology and Translation: Is the translation of neologisms necessary? *Terminología, Neología y Traducción* = Terminology, Neology and Translation. Granada, 2020. Pp. 141-153. (In Span.)
9. Babenko N. G. Occasional in a literary text. Structural and semantic analysis: textbook. Kaliningrad, Publishing House of the Kaliningrad State University, 1997. 84 p. (In Russ.)
10. Dahl R. The BFG. London, Puffin Books, 2001. 142 p.
11. Dahl R. The BFG, or The Big Friendly Giant / trans. from English by I. Shishkova. Moscow, Rosmen-press, 2005. 224 p. (In Russ.)
12. Dahl R. The Big Friendly Giant / trans. from English by H. Dauer. Madrid, Alfaguara, 2004. 176 p. (In Span.)

Список источников

1. Годизова З. И., Яньнин Ши. Окказионализмы в современном русском языке рубежа веков: семантико-словообразовательный аспект // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2023. Т. 29, № 2. С. 192–200.
2. Винокурова А. В. Словообразовательные новации как инструмент реконструкции окказионализмов в аудиовизуальном переводе // Гуманитарные науки и образование. 2025. Т. 16, № 3 (63). С. 159–163. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2025_16_03_159.
3. Матвеева Т. В. Учебный словарь: русский язык, культура речи, стилистика, риторика. М. : ФЛИНТА, 2019. 415 с.
4. Green J. Neologisms. New words since 1960. London : Bloomsbury Publishing, 1991. 339 p.
5. Mattiello E. Analogy in word-formation: A study of English neologisms and occasionalisms. Berlin & Boston, MA : De Gruyter Mouton, 2017. 258 p.
6. Bueno Ruiz P. J. La creatividad léxica: tendencias en la formación de ocasionalismos por prefijación // Terminàlia. 2021. No. 24. Pp. 18–28.
7. Виноградов В. С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы). М. : Издательство института общего среднего образования РАО, 2001. 224 с.
8. Guerrero Ramos G., Pérez Lagos M. F. Terminología, Neología y Traducción: ¿Es necesaria la traducción de neologismos? // Terminología, Neología y Traducción. Granada : Editorial Comares, 2020. Pp. 141–153.
9. Бабенко Н. Г. Окказиональное в художественном тексте. Структурно-семантический анализ : учебное пособие. Калининград : Изд-во КГУ, 1997. 84 с.
10. Dahl R. The BFG. London : Puffin Books, 2001. 142 p.
11. Даль Р. БДВ, или Большой и Добрый Великан / пер. с англ. И. Шишковой // М. : Росмэн-пресс, 2005. 224 с.
12. Dahl R. El Gran Gigante Bonachón / traducido por Herminia Dauer. Madrid : Alfaguara, 2004. 176 p.

Информация об авторе:
Винокурова А. В. – студент факультета иностранных языков по специальности «Перевод и переводоведение».

Information about the author:
Vinokurova A. V. – student in Translation and Translation Studies program of the Faculty of Foreign Languages.

Статья поступила в редакцию 28.10.2025; одобрена после рецензирования 13.11.2025; принята к публикации 14.11.2025.

The article was submitted 28.10.2025; approved after reviewing 13.11.2025; accepted for publication 14.11.2025.

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.

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЕ

Научно-методический журнал
Том 17, № 1. 2026

Редактор *И. В. Прохорова*
Компьютерная верстка *В. Е. Дерюги*
Дизайн обложки *А. Г. Чиняевой*
Перевод на английский язык *И. И. Каштановой*

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.
Свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-39855 от 14.05.2010 г.

Свободная цена

Территория распространения – Российская Федерация
Подписано в печать 20.03.2026 г. Дата выхода в свет 25.03.2026 г.
Формат 60×84/8. Усл. печ. л. 19,76. Тираж 1000 экз. Заказ № 15.

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