



ISSN 1680-1709 (print)
ISSN 2713-0630 (online)

ВЕСТНИК

ЧУВАШСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА
ИМ. И.Я. ЯКОВЛЕВА



ВЕСТНИК

ЧУВАШСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА
ИМ. И. Я. ЯКОВЛЕВА



ISSN 1680-1709 (print)
ISSN 2713-0630 (online)

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева»

ВЕСТНИК
ЧУВАШСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА
ИМ. И. Я. ЯКОВЛЕВА
Научный журнал
№ 4(129)
ноябрь – декабрь 2025 г.

Учредитель
Федеральное государственное
бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Чувашский государственный
педагогический университет
им. И. Я. Яковлева»

Издается с ноября 1997 г.

Периодичность выхода –
4 номера в год

Зарегистрирован в Федеральной
службе по надзору в сфере связи,
информационных технологий
и массовых коммуникаций
(свидетельство о регистрации
ПИ № ФС77-58093 от 20.05.2014)

Включен в Перечень рецензируемых
научных журналов и изданий,
в которых должны быть
опубликованы основные
научные результаты диссертаций
на соискание ученых степеней
доктора и кандидата наук

Подписной индекс в каталоге
«Пресса России» 39898

Адрес издателя:
428000, г. Чебоксары,
ул. К. Маркса, 38

Адрес редакции:
428000, г. Чебоксары,
Президентский бульвар, 19А

Тел.: (8352) 22-28-71, доб. 1182
E-mail: redak_vestnik@chgpu.edu.ru
www: <http://vestnik.chgpu.edu.ru>

© Чувашский государственный
педагогический университет
им. И. Я. Яковлева, 2025

Главный редактор В. Н. Иванов, д-р пед. наук, профессор

Ответственный редактор Л. Н. Улюкова

Редакционная коллегия:

редакционный совет:

Адягали К., д-р филол. наук, профессор (г. Дебрецен, Венгрия);
Автухович Т. Е., д-р филол. наук, профессор (г. Гродно, Беларусь);
Байрам Б., д-р филол. наук, доцент (г. Кыркларэли, Турция);
Болбас В. С., д-р пед. наук, профессор (г. Мозырь, Беларусь);
Дыбо А. В., д-р филол. наук, профессор (г. Москва);
Катермина В. В., д-р филол. наук, профессор (г. Краснодар);
Кожсанов И. В., д-р пед. наук, доцент (г. Чебоксары);
Кусаль К. Ч., д-р филол. наук, профессор (г. Лодзь, Польша);
Луутонен Й., PhD, адъюнкт-профессор (г. Турку, Финляндия);
Мотова Г. Н., д-р пед. наук, доцент (г. Йошкар-Ола);
Мухтарова Ш. М., д-р пед. наук, доцент (г. Караганда, Казахстан);
Сааринен С., PhD, профессор (г. Турку, Финляндия);
Тер-Минасова С. Г., д-р филол. наук, профессор (г. Москва);
Хрисанова Е. Г., д-р пед. наук, профессор (г. Чебоксары);
Шаклеин В. М., д-р филол. наук, профессор (г. Москва);

члены редакционной коллегии:

Гурьев А. С., PhD, постдокторант (г. Женева, Швейцария);
Драндорф Г. Л., д-р пед. наук, профессор (г. Чебоксары);
Дурмуши О., д-р филол. наук, доцент (г. Эдирне, Турция);
Жамсарапанова Р. Г., д-р филол. наук, доцент (г. Чита);
Закиев М. З., д-р филол. наук, профессор (г. Казань);
Зиновьев Е. И., д-р филол. наук, профессор (г. Санкт-Петербург);
Иванова А. М., д-р филол. наук, доцент (г. Чебоксары);
Кельмаков В. К., д-р филол. наук, профессор (г. Ижевск);
Ломакина О. В., д-р филол. наук, профессор (г. Москва);
Масалимова А. Р., д-р пед. наук, доцент (г. Казань);
Мудрак О. А., д-р филол. наук, профессор (г. Москва);
Мышкина А. Ф., д-р филол. наук, профессор (г. Чебоксары);
Пьянзин А. И., д-р пед. наук, профессор (г. Чебоксары);
Сарбаев Л. Н., д-р филол. наук, профессор (г. Чебоксары);
Старыгина Н. Н., д-р филол. наук, профессор (г. Йошкар-Ола);
Фахрутдинова Г. Ж., д-р пед. наук, профессор (г. Казань);
Янурик С., PhD, старший преподаватель (г. Будапешт, Венгрия).

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 811.161.1'373.46

DOI 10.37972/chgpu.2025.129.4.001

O. A. Димитриева, Е. А. Епифанова

ТЕРМИНЫ РОДСТВА В МЕДИЙНОМ КУЛИНАРНОМ РЕЦЕПТЕ: СТЕРЕОТИПЫ И ОЦЕНКА

*Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева,
г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. В статье анализируется функционирование терминов родства в современном медиийном кулинарном рецепте. Актуальность работы обусловлена ее включенностью в круг лингвокультурологических изысканий, связанных с изучением кулинарно-гастрономического кода культуры и аксиологического ракурса терминов родства. Материалом для исследования выступили рецепты с каналов «Рецепты с фото и видео – в только лучшее от Аймкук» и «Рецепты от мамули», опубликованные на платформе «Яндекс.Дзен». Основными методами исследования являются контекстуальный и описательный, включающие анализ и систематизацию материала. Выявлено, что термины родства, такие как *мама, бабушка, отец, муж, папа, внуки, внучка, свекровь*, обладают оценочностью и вызывают те или иные стереотипы и представления о родственных отношениях. Термины родства в кулинарном рецепте способствуют созданию определенных образов, ассоциаций и ожиданий. Отмечается, что использование терминов родства *мама* и *бабушка* окрашено ностальгическими нотками о прошлом, их рецепты «*проверены временем*», являются эталонными и образцовыми. Показано, что термины родства *муж, отец, папа* используются не столько для описания способа приготовления блюд, сколько для характеристики процесса трапезы: мужчины описываются как знатоки и любители еды, так и добытчики (любители рыббалки).

Ключевые слова: медиийный кулинарный рецепт, термины родства, семантика, оценка, стереотипы, кулинарно-гастрономический код культуры

O. A. Dimitrieva, E. A. Epifanova

KINSHIP TERMS IN MEDIA-BASED RECIPE: STEREOTYPES AND EVALUATION

I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia

Abstract. The article analyzes functioning of kinship terms in modern media-based recipes. The relevance of the work is due to its inclusion in the circle of linguocultural studies related to the study of the culinary and gastronomic code of culture and the axiological perspective of kinship terms. The research

material is the recipes from the channels “Recipes with Photos and Videos – Only the Best from I’mCook” and “Recipes from Mamulya” posted on the Yandex.Zen platform. The main research methods are contextual and descriptive, involving the analysis and systematization of the material. It has been revealed that kinship terms such as *mother*, *grandmother*, *father*, *husband*, *grandfather*, *granddaughter*, and *mother-in-law* have evaluative connotations and evoke certain stereotypes and perceptions of family relationships. The use of kinship terms in recipes contribute to the creation of specific images, associations, and expectations. It is noted that the use of the terms *mother* and *grandmother* carries a nostalgic touch of the past. It is shown that the terms of kinship *husband*, *father*, *dad* are used not so much to describe how to prepare dishes as to characterize the process of eating: men are described as connoisseurs and lovers of food, as well as providers (fishing enthusiasts).

Keywords: *media-based recipe, kinship terms, semantics, evaluation, stereotypes, culinary and gastronomic code of culture*

Введение. Русский язык обладает большим количеством терминов, служащих для обозначения родственных связей. Основную группу терминов составляют следующие лексемы: *отец* (*папа*), *мать* (*мама*), *жена*, *муж*, *сын*, *дочь*, *брать*, *сестра*, *дед* (*дедушка*), *бабушка*, *внук*, *внучка*, *дядя*, *тетя*, *племянник*, *племянница*, *свекор*, *свекровь*, *теща*, *невестка*, *деверь*, *шурин*, *золовка*, *своячница*, *свояк*, *сноха*, *сват*, *сватья*¹. Более полный перечень терминов родства представлен в монографии А. А. Бурыкина и В. А. Попова [4]. Исследователи отмечают, что для русской системы терминов родства характерен «андропентризм»: «количество используемых наименований родственников мужского пола в частотном отношении заметно преобладает над количеством упоминаний родственников женского пола <...>» [4, с. 252].

М. Л. Ковшова подчеркивает коннотативность терминов родства и пишет, что «в пословицах по количеству употреблений “лидируют” термины кровного родства: *мать*, *отец*, *сын*, *брать* и полностью отсутствуют термины кровного и некровного родства: *правнучка*, *отчим*, *сводный брат*, *сводная сестра*, *крестная мать*, *крестница*» [7, с. 52]. Интересно, что при анализе пословиц и поговорок с терминами родства русского и польского языков Э. Флудра отмечает, что в обеих лингвокультурах «главную роль в жизни ребенка играет мать, которая является источником любви и заботы. В ее образе, в отличие от образа отца, не зафиксированы отрицательные черты» [10, с. 16].

Особое место занимают исследования терминов родства в том или ином дискурсе. Так, А. А. Бурыкин анализирует их функционирование в художественной литературе, в частности в пьесах А. Н. Островского [3]. Д. В. Андреева рассматривает термины родства в современных поликодовых текстах (демотиваторах) и выявляет связанные с ними бытующие иронические стереотипы в контексте кулинарной тематики [1].

Одним из возможных направлений изучения стереотипных представлений, представленных в социуме, является жанр медицинского кулинарного рецепта (см. [2], [5], [6], [8]). Термины родства зачастую содержатся в заголовках кулинарных рецептов и отражают типичные оценки: например, рецепт острого салата из кабачков «Тещин язык» подчеркивает традиционные сложные взаимоотношения между зятем и тещей (см. [9]).

Цель данного исследования – выявление стереотипных представлений и коннотаций при употреблении терминов родства в медицинском кулинарном рецепте.

Актуальность исследуемой проблемы. Кулинарный рецепт является специфическим видом дискурса со своими задачами: будучи текстом-инструкцией, медицинский рецепт отличается ярко выраженной оценочностью и авторской модальностью. Использование

¹ Термины родства и свойства в русском языке [Электронный ресурс]. – URL : <https://gramota.ru/journal/stati/zhizn-yazyka/terminy-rodstva-i-svoystva-v-russkom-yazyke> (дата обращения: 04. 07.2025).

терминов родства в данном жанре не случайно. Оно может служить мощным pragматическим инструментом: персонифицировать блюда, создавать атмосферу уюта и домашнего тепла, устанавливать доверительный тон с читателем и в некоторых случаях придавать рецепту «авторитетность». Исследование позволяет выявить культурные коды и ценности, связанные с едой и семьей.

Материал и методы исследования. Материалом для исследования послужили рецепты, опубликованные на платформе «Яндекс.Дзен», в частности, кулинарные тексты, размещенные на каналах «Рецепты с фото и видео – в только лучшее от Аймку» (апрель – июль 2025 г.) и «Рецепты от мамули» (октябрь 2023 г. – июль 2025 г.). Всего проанализировано 52 рецепта, в которых обнаружено 67 терминов родства. В работе использованы: метод сплошной выборки примеров, описательный и семантический методы, метод контекстуального анализа.

Результаты исследования и их обсуждение. Приведем перечень терминов родства и их производных, а также слов, маркирующих родственные отношения, из рассмотренных кулинарных медиарецептов: *мама (мамуля, манин), папа (отец), бабушка, муж, дочь, сын, сестра, внук, внучка, свекровь, муж сестры, отец мужа, родители, дети, близкие (= домашние, родные, домочадцы), родственники, семья (члены семьи)*.

1. Бабушка и мама как эталоны кулинарного мастерства. Самыми частотными по употреблению в кулинарных рецептах являются термины родства *мама* и *бабушка* (52,2 % от общего числа выборки). Упоминание мамы и бабушки связано с воспоминаниями о детстве, семейными кулинарными традициями и совместными праздниками, с ностальгией по тому времени, когда все казалось вкусным: блюда, приготовленные мамой или бабушкой, воспринимаются как очень аппетитные, сытные и душевые.

В кулинарных рецептах термины родства «мама» и «бабушка» «подкрепляются» следующими деталями, эксплицирующими те или иные стереотипы:

а) «термин родства + глагол с семантикой приготовления пищи (*готовить, (ис-/напечь)*)»: «*15 неделя 2025 года осталась позади. Мы снова достали из записных книжек проверенные временем рецепты, вспомнили, что **пекла бабушка** к Пасхе, и заодно добавили в привычные блюда немного современности. Все как мы любим – просто, вкусно, с душой*»²; «*Вы не представляете, какие вкусные она [мама] **пекла** блины...*»³. В роли объекта приготовления выступают блюда привычные, традиционные для русской семьи, такие как борщ, блины, куличи, пирожки с картошкой, макароны по-флотски. В некоторых рецептах блюдо привязывается к определенному периоду времени – к празднику (*печь к Пасхе*), в воскресенье, при этом подчеркивается «темпоральная» ценность рецепта, «*проведенного временем*».

б) «термин родства + глагол с семантикой угощения (*накладывать (с горкой), угождать, потчевать*)»: «*Бывает, глянешь на тесто – и сразу понимаешь: будет вкусно. А тут еще и начинка, знакомая до муршек – картофельное пюре, как в детстве, когда **мама накладывала** с горкой*»⁴; «*Рано или поздно, друзья, но наступает момент, когда чувствуешь непреодолимую тягу взять в руки тот самый пирожок, съесть тарелочку борща. Того самого, от которого веет теплом и уютом, потому что им нас **потчевала***

² 10 лучших рецептов прошедшей недели от Аймкук (с 07.04 по 13.04.2025) [Электронный ресурс]. – URL : https://dzen.ru/a/Z_tudvmQPTeFoiwS (дата обращения: 07.07.2025).

³ Вкуснее просто не ела. Готовлю часто... особенно последние три года (17.06.2024) [Электронный ресурс]. – URL : <https://dzen.ru/a/Zm8fDIZ-oAAJmpON> (дата обращения: 07.07.2025).

⁴ Пирожки с картошкой, которые почему-то получаются у всех. Нежное тесто, пюрешка как в детстве, и масло – с ним ещё вкуснее! [Электронный ресурс]. – URL : https://dzen.ru/a/Z_ABu627eXMYS5BW (дата обращения: 06.07.2025).

мама⁵. Вызывающие положительные эмоции от блюда подчеркиваются выражениями «*знакомая до мурашек*», «*непреодолимая тяга*», «*веет теплом и уютом*». Сочетание местоимений «*тот + самый*» (*пирожок, борщ*) является ретроспективным маркером вкуса: блюдо из настоящего времени соотносится с эталонным (маминым) из прошлого через человека – носителя памяти. В качестве сравнения приведем пример с указательным местоимением *тот* с отрицанием (*не*) как вариант недостижимости идеала: «... *Приготовила и не пожалела. Конечно, это не та домашняя колбаска моей бабушки. Готовую она заливала сметаной, убирала в погреб и она так хранилась несколько месяцев. Почему она была такая вкусная?! Умели же наши предки делать деликатесы!*»⁶.

в) «сравнительный союз как + термин родства (в именительном падеже или в родительном и предложном со значением локуса)». Такое употребление задает фокус восприятия мамы / бабушки как авторитетного и опытного кулинара, блюда как образцового, канонического и локуса *кухня / дача* как места «священодействия»:

(1) «*Летом не хочется ни плиты, ни тяжелой еды. Все, что нам нужно – чтобы было прохладно, сытно и вкусно. Вот тут и приходит на помощь окрошка – наше родное спасение с детства. Кто-то любит на кефире, кто-то на минералке, а кто-то, как бабушка Тамара, варит настоящий куриный бульон – и туда все режет*»⁷; (2) «*Рецепты на этой неделе – как добрые письма из прошлого. Тут и гречка, как у мамы, и перец, который будто только с грядки, и мед, что пахнет полем. Все просто, но с историей*»⁸; (3) «*Мягкие, ароматные, с ягодами: летние оладушки, как в воскресенье у мамы, только на своей кухне*»⁹; (4) «*Этот суп не просто освежает, он будто возвращает в детство, в маминую кухню и дачные обеды*»¹⁰.

Добавление личного имени (*бабушка Тамара*) создает эффект сопричастности читателя к домашним обычаям семьи автора рецепта, своего рода процесс знакомства (пример 1). Во втором фрагменте в однородном ряду со сравнительными оборотами описываются черты идеальных вкусовых особенностей продукта, в который включается и термин родства: *гречка, как у мамы; перец, <...> будто только с грядки; мед, что пахнет полем*. Два локуса *у мамы (мамина кухня) vs на своей кухне*, с одной стороны, противопоставляются как место высокого класса – обычному, рядовому, с другой стороны, уравниваются, т. к. дают возможность кулинару-пользователю данного рецепта следовать в его приготовлении идеалу (пример 3). Словосочетание *мамина кухня* подчеркивает неразрывную связь в сознании русского человека между матерью и местом приготовления еды. Кухня – это пространство, в котором мама является полновластной хозяйкой, здесь она не просто готовит, а поддерживает семейный очаг (пример 4).

Сравнительный оборот в сочетании с локусом служит для воссоздания ассоциаций не только с детством и родными людьми, но и со временем, проведенным летом в деревне, с едой из прошлого: «...мы снова подготовили вам коллекцию вкусных блюд, которые и накормят, и настроение поднимут. У нас тут говядина с апельсинами –

⁵ Кусаешь, а он похрустывает. Да нарасхват они раньше были! Пончики с ливером готовим! [Электронный ресурс]. – URL : <https://dzen.ru/a/B7yBPbvtVSU3TsE> (дата обращения: 07.07.2025).

⁶ Хоть раз, но ее нужно приготовить. Домашняя колбаса. Результат точно превзойдет ожидания! (02.06.2025) [Электронный ресурс]. – URL : <https://dzen.ru/a/D1BPoDohHvAMyQ6> (дата обращения: 07.07.2025).

⁷ Окрошка, которая в жару заменит обед: 7 вариантов – от классики до настоящих сюрпризов [Электронный ресурс]. – URL : <https://dzen.ru/a/Dmbjihh2Ql22NjG> (дата обращения: 06.07.2025).

⁸ 10 лучших рецептов прошедшей недели от Аймкук (с 23.06. по 29.06.2025) [Электронный ресурс]. – URL : https://dzen.ru/a/aF_lcGuGpRcDfh3Q (дата обращения: 06.07.2025).

⁹ Мягкие, ароматные, с ягодами: летние оладушки, как в воскресенье у мамы, только на своей кухне (04.07.2025) [Электронный ресурс]. – URL : <https://dzen.ru/a/aGUgOGd302ca4Zje> (дата обращения: 07.07.2025).

¹⁰ Летний суп за 20 минут. Любовь с первой ложки. Забудете про борщ и окрошку [Электронный ресурс]. – URL : <https://dzen.ru/a/aFT4c7p1aUIyaizF> (дата обращения: 06.07.2025).

настоящий деликатес, гречка с салом – по-простому, но с душой, скумбрия – такая, что слюнки текут, картошечка с тушенкой – как у бабушки в деревне»¹¹.

г) «притяжательное местоимение *наши* + термин родства во множественном числе (*наши бабушки / мамы*)». Согласно сложившимся стереотипам, блюда, приготовленные бабушкой / мамой, являются образцовыми. Притяжательное местоимение «наш» подчеркивает общность опыта в описываемой ситуации и сопричастность к ней любого, указывает на принадлежность рецепта данному социуму и каждому человеку в частности. По представленному рецепту готовило целое поколение: бабушки и мамы воспринимаются читателями как эталоны в сфере кулинарии: «*Секрет праздничного мяса: как наши бабушки удивляли гостей рулетами и отбивными – и как повторить их успех. Праздничный стол без горячего мяса? Да это же не праздник вовсе!*¹²; «*Это гарнир, но хочется съесть весь – без мяса. Просто сковорода, молодой картофель и проверенный способ, как у наших мам!*¹³. Такие рецепты и способ приготовления воспринимаются как гарантии качества («проверенный способ», «проверен поколениями»): «*Рецепт без подвохов, без пафоса – зато с результатом, который проверен поколениями!*¹⁴.

д) «притяжательное прилагательное на основе термина родства + соматизм руки» вводит в контекст стереотипы, связанные с мамой (и бабушкой), такие как *нежность, забота, ласка, надежность*: «*Это уже не просто кулич, а душевная выпечка, от которой пахнет праздником. Такой ломтик не просто ешь – чувствуешь, как он возвращает в детство, к маминым или бабушкиным рукам, к тем вкусам, где не экономили ни на масле, ни на начинке!*¹⁵. Пример, как и многие предыдущие, связан с ностальгией по беззаботному времени («возвращает в детство»). Пасхальный кулич вызывает у автора рецепта воспоминания о том, как мама и бабушка готовили сдобную выпечку с душой, щедростью (не экономили ни на масле, ни на начинке).

е) «термин родства + глагол с семантикой передачи знаний». Мама и бабушка – хранительницы традиций, трансляторы семейных ценностей, в т. ч. и кулинарных рецептов. Они воспринимаются как наставники и учителя своих детей и внуков в области кулинарного искусства: «*У нас беляши – это целая история, бабушка научила маму, мама меня, я свою dochь. Теперь моя задача научить внучку... пока ничего не получается. Приготовление их у нас особый ритуал!*¹⁶.

Термины родства *мама* и *бабушка* в кулинарном рецепте употребляются в своей основной форме, уменьшительные и оценочные формы встречаются редко, что характерно и для русских пословиц, как отмечает М. Л. Ковшова [7, с. 52]. Лишь в названии канала «*Рецепты от мамули*» мы можем отметить суффикс субъективной оценки, носящий разговорный оттенок.

Таким образом, в сознании русского человека мама и бабушка – эталоны в сфере кулинарии, они обладают опытом и мастерством, поэтому на их рецепты можно положиться. В текстах рецептов «считывается» стереотип о том, что мама готовит простую, быструю, но вкусную еду (борщ, картофельное пюре, гречка, макароны по-флотски).

¹¹ 10 лучших рецептов прошедшей недели от Аймкук (с 05.05 по 11.05.2025) [Электронный ресурс]. – URL : <https://dzen.ru/a/aB8jwOGj0wMybswJ> (дата обращения: 06.07.2025).

¹² Секрет праздничного мяса: как наши бабушки удивляли гостей рулетами и отбивными – и как повторить их успех [Электронный ресурс]. – URL : <https://dzen.ru/a/aAEo-T0VVfbQ1mE> (дата обращения: 07.07.2025).

¹³ Это гарнир, но хочется съесть весь – без мяса. Просто сковорода, молодой картофель и проверенный способ, как у наших мам [Электронный ресурс]. – URL : <https://dzen.ru/a/aBSrTseaID3wI3E9> (дата обращения: 06.07.2025).

¹⁴ Там же.

¹⁵ 7 вкусных куличей с орехами и цукатами и сухофруктами на Пасху [Электронный ресурс]. – URL : https://dzen.ru/a/Z_YiFK6CmG48ejd3 (дата обращения: 07.07.2025).

¹⁶ Сочные, мягкие, с хрустящей корочкой, вот о таких и мечтала. Самые вкусные [Электронный ресурс]. – URL : <https://dzen.ru/a/aBXdHyBxCH3l4GSR> (дата обращения: 06.07.2025).

Бабушка – знаток в сфере выпечки, ее рецепты проверены временем. Мама и бабушка ассоциируются с детством, теплом, уютом, домашней кухней, они воспринимаются как хранительницы семейных традиций и рецептов.

2. Отец и муж как гастроном и добытчик. В современных массмедиийных кулинарных рецептах такие термины родства, как *муж*, *отец* и *папа*, встречаются не так часто, как *мама* и *бабушка* (16,4 % от общего числа анализируемых примеров). В большинстве текстов при употреблении терминов родства «муж», «отец», «папа» описывается момент трапезы или привычки мужчин за приемом пищи, т. к. мужчина – главный едок и дегустатор:

а) «термин родства + глагол говорения с междометием *ммм*» как выражение оценки мужа на приготовленное блюдо: (1) «*На этой неделе все в духе: и комфортно, и со вкусом, и чтобы муж потом сказал «ммм»*¹⁷; (2) «...что объединяет уставшую маму, влюбленную бабушку и занятую женщину? Правильно: желание быстро, вкусно и без нервов накормить семью. А если еще и муж скажет «ммм», то день прожит не зря!»¹⁸. В данных примерах воплощается стереотип о том, что жена-хозяйка стремится вкусно накормить своего супруга, готовит различные гастрономические изыски, чтобы он был доволен. Междометие «ммм», произносимое мужем, означает, что мужчина доволен приготовленной едой, вызвавшей гастрономическое удовлетворение.

Важность похвалы мужа за приготовленное блюдо выражается в следующем заголовке: «*Муж хвалит меня за это блюдо. Это так вкусно! На столе не останется*¹⁹. Далее в тексте вновь встречается упоминание супруга, который просит приготовить полюбившееся блюдо: «... Сего дня приготовлю то, что люблю с детства. Муж попробовал, теперь частенько слышу “может капусточки приготовим”. Готовим!»²⁰.

б) «термин родства + глаголы деятельности». В таких высказываниях описываются привычки отца во время приема пищи: «*Мой папа всегда говорил... столовую ложку перед едой, градусов так... чуть больше, чем в "беленкой"... никогда не помешает. Да, друзья, так и говорил... столовую ложку. Все, говорит, прижмет, все обезаразит*²¹. Инструкцию по приготовлению маринованного сала предвосхищают размышления автора об отце и полезности данного продукта.

В некоторых рецептах описывается совместная деятельность авторов со своим отцом или мужем. Например, рецепт о приготовлении тилапии «под шубой»: «*Просто мы любим любую рыбу в разном виде, ну и все в нашей семье еще и рыбаку. Вы не поверите... с детства рыбачу. В любую погоду, рыбалку с отцом никогда не пропускали <...> Смотришь, смотришь на поплавок! И вдруг, так резко он под воду уходит. Вот тут-то не зевай... сначала подсечка, а потом тяни! Без улова никогда! Мужчины меня поймут!*²². В данном фрагменте текста находит отражение стереотип о том, что мужчины любят рыбаку («Мужчины меня поймут»).

Таким образом, термины родства *муж*, *отец*, *папа* используются не только для описания способа приготовления блюд, сколько для характеристики процесса трапезы. Мужчины

¹⁷ 10 лучших рецептов прошедшей недели от Аймкук (с 02.06 по 08.06.2025) [Электронный ресурс]. – URL : <https://dzen.ru/a/aEM2aZ8f8WF-NVF4> (дата обращения: 06.07.2025).

¹⁸ 10 лучших рецептов прошедшей недели от Аймкук (с 12.05 по 18.05.2025) [Электронный ресурс]. – URL : <https://dzen.ru/a/aCcN18PGq2pHiywZ> (дата обращения: 06.07.2025).

¹⁹ Муж хвалит меня за это блюдо. Это так вкусно! На столе не останется. Капуста [Электронный ресурс]. – URL : <https://dzen.ru/a/ZVB86wfZDAKYhVXg> (дата обращения: 06.07.2025).

²⁰ Там же.

²¹ Орфография сохранена так, как представлена в рецепте: Я выросла на таком, оно сводит с ума весь мир. Самый натуральный продукт. Сало [Электронный ресурс]. – URL : <https://dzen.ru/a/aC9W7rPzMVQdR4IE> (дата обращения: 06.07.2025).

²² По-мне так, куда там мясо по-французски. Так приготовленная рыба, вкуснее [Электронный ресурс]. – URL : <https://dzen.ru/a/aCrcZGdgawmrP0yN> (дата обращения: 06.07.2025).

в анализируемых рецептах воспринимаются как знатоки и любители еды, поэтому хозяйствам важно угодить их взыскательному вкусу, и как добытчики – любители рыбалки.

3. Внуки как объект бабушкиной заботы. При употреблении терминов родства *внук* и *внучка* подчеркивается разница между поколениями, вводится рефлексия о современных детях и молодежи, их пищевых предпочтениях, например, стереотип о детях как любителях сладкого: «*Орехи, мед и сгущенка – три вещи, ради которых внуки забудут про магазинные сладости. Готовим сразу двойную порцию*»²³. По распространенному мнению бабушек, их внуки употребляют вредную пищу, предпочитают покупную еду домашней. Название рецепта «*Бабушка одобрила: несладкие творожные завтраки, которые готовим летом. Вкусно, полезно и быстро*» задает оппозицию *полезно – вредно*, основным экспертом в данном рецепте становится бабушка. Автор рецепта (одновременно бабушка) эмоционально делится своими размышлениями о фастфуде, его вреде: «*А эти полуфабрикаты в сетях общественного питания... и ведь покупают же <...> Поэтому использование полуфабрикатов, особенно продолжительное время, крайне нежелательно. Но это стало так популярно! Моеей внучке 18 лет и я часто слышу “мы суши заказывали”, “мы шаурму покупали”. Говорю, говорю, объясняю! А толку!*»²⁴.

В рецепте по приготовлению салата из субпродуктов мы можем найти стереотип о том, что обычно дети не любят ливер: «*Так сложилось, что в нашей семье субпродукты любят. Не шутите по этому поводу. Индюшиную печень в сметане, готовили? А домашнюю ливерную колбаску делали? А пирожки с ливером помните, на каждом углу продавали. Вот то-то же! Конечно, потрудиться нужно, чтобы вкусно было. Внучка, например, обожает мои печеночные котлеты*»²⁵.

Таким образом, в кулинарных рецептах термины родства *внуки* и *внучка* появляются в описании блюд во время авторских размышлений о вреде той или иной пищи. На внуков направлена забота бабушки, которая хочет накормить их здоровой и вкусной едой. Внуки выступают в роли ценителя и дегустатора блюда, они, как правило, не участвуют в процессе приготовления, им лишь предстоит узнать тонкости кулинарного мастерства в будущем.

4. Свекровь / свекор как помощник / дегустатор. В проанализированных рецептах разрушается стереотип о том, что свекровь недолюбливает свою невестку. В народном сознании свекровь критикует выбор сына и считает, что его жена все делает неправильно. Это отмечается в загадках, пословицах и идиомах русского народа: «*Стоит свекровь на току и грозится на сноху (кошка и мышь)*»; «*Сноха веселится, свекровь злится*», «*как злая свекровь – “придираться”*» (примеры взяты из работы [7, с. 54]). В рецепте холода автор пишет о свекрови как ценителе ее блюда: «*Холодник! Он был такой вкусный, освежающий. <...> Как моя свекровь нахваливала меня за него!*»²⁶. Другой пример также служит доказательством разрушения стереотипа о «злой» свекрови: «*Смутно помню то время. Вышла замуж, училась, родила сына... не до пиццы как-то. Но рядом была свекровь (ни слова плохого о ней). Пиццу готовили вместе. В ней было слишком много всего... реально творческий хаос*»²⁷. О положительном отношении невестки к свекрови и об отступлении от общественного штампа свидетельствует вставная конструкция «ни слова плохого о ней».

²³ Орехи, мед и сгущенка – три вещи, ради которых внуки забудут про магазинные сладости. Готовим сразу двойную порцию [Электронный ресурс]. – URL : <https://dzen.ru/a/aCjblJa-EgBXoDXG>(дата обращения: 06.07.2025).

²⁴ Капустники приготовим и поговорим. Полезны ли полезные продукты [Электронный ресурс]. – URL : <https://dzen.ru/a/aAp3P8emNy2spx4z>(дата обращения: 06.07.2025).

²⁵ Ходовой салат. Не ожидала, что так вкусно будет. Никогда не приедается [Электронный ресурс]. – URL : <https://dzen.ru/a/aCREGDAYggylI4r>(дата обращения: 06.07.2025).

²⁶ Все лето это готовлю. Любовь с первой ложки, со студенчества. Белорусский холодник [Электронный ресурс]. – URL : <https://dzen.ru/a/aFESnqvQETJNFoR3>(дата обращения: 06.07.2025).

²⁷ Приготовлю мою любимую пиццу. Есть варианты ее, которые не просто удивили... шокировали [Электронный ресурс]. – URL : https://dzen.ru/a/Z_i_dAkTj303Q8kp(дата обращения: 06.07.2025).

В рецепте приготовления борща термин родства «свекор» заменяется на словосочетание «отец моего мужа»: «*Когда отец моего мужа впервые попробовал мой борщ, он сказал: “Женись”! Послушался!...*»²⁸. Свекор выступает дегустатором еды и одновременно советчиком при выборе сыном будущей жены.

Таким образом, свекровь и свекор осмысливаются в положительном ракурсе, вопреки стереотипным представлениям.

5. Другие термины родства. Чаще всего термины родства *сын* и *дочь* встречаются в личных воспоминаниях автора рецепта, пишущего о моментах, связанных с каким-либо блюдом и этапом жизни: «*У вас тоже пирожки – одно из любимейших с детства лакомств. Ах, как это было вкусно! Когда моя дочь спрашивала, что я любила тогда... в детстве, всегда говорю – “пирожки и окрошку”*»²⁹. Дочь так же, как и внучка, воспринимается как хранительница семейных обычай и традиций, и ее нужно научить готовить и передать кулинарное мастерство.

В рецептах употребляется лексема «сестра» при воспоминаниях о детстве и совместной деятельности: «*Блюдо моего детства. <...> Это было очень вкусно. Наперегонки с сестрой быстро вымакивали подливку*»³⁰.

Интересным является упоминание мужа сестры. Для обозначения данной родственной связи есть термин *зять*. Однако автор при описании рецепта хачапури не употребляет указанную лексему, а заменяет ее более понятным объяснением родственных отношений: «*Немного о себе, вернее о сестре. Муж ее из Баку, Азербайджан. Сестра была у них в гостях, есть у меня даже рецепты оттуда. Но в них всегда много... просто очень много разной зелени, кинзы в том числе*»³¹.

Таким образом, мы можем отметить единичные случаи использования таких терминов родства, как *сын*, *дочь*, *сестра*, которые употребляются в авторских отступлениях, связанных с воспоминаниями и размышлениями о тех или иных блюдах. В ряде случаев конкретные термины заменяются словосочетаниями, которые объясняют родственную связь с помощью привычных и знакомых лексем (*отец мужа, муж сестры*).

Выводы. В медицинском кулинарном рецепте вводятся лексемы, обозначающие родственные связи, такие как *мама, бабушка, папа, отец, муж, сын, дочь, свекровь, внуки, внучка*. В кулинарных текстах использование терминов родства, таких как *мама и бабушка*, окрашено ностальгическими нотками о прошлом. Авторы рецептов отмечают, что мама и бабушка всегда готовят «*просто, вкусно, с душой*», «*с терпением и душой*», «*сытно и вкусно*», «*просто, но с искрой*», их рецепты проверены временем, являются эталонными и образцовыми. В пословицах русского народа отражается возврение, что мать – стержень семьи, она дороже, ближе детям, чем отец. В рецептах можно найти схожую установку: мама является главной на кухне, она готовит детям вкусные лакомства, что делает ее очень ценной в глазах сыновей и дочерей. Мама и бабушка прочно ассоциируются с детством, с блюдами из прошлого, на что указывает языковое окружение: «*родное спасение с детства*», «*тире, как в детстве*», «*вспомнили, что пекла бабушка*», «*добрые письма из прошлого*», «*возвращают в детство*». Они воспринимаются как хранительницы семейных традиций и обычай в области кулинарии.

²⁸ Когда отец моего мужа впервые попробовал мой борщ, он сказал: “Женись”! [Электронный ресурс]. – URL : <https://dzen.ru/b/ZeLaYLn5KECIPPMi> (дата обращения: 06.07.2025)

²⁹ Приготовлю мою любимую пиццу. Есть варианты ее, которые не просто удивили... шокировали [Электронный ресурс]. – URL : https://dzen.ru/a/Z_i_dAkTj303Q8kp (дата обращения: 06.07.2025).

³⁰ Минтай готовлю так и только так. Рыба сочная, подливку хлебом вымакиваем. Быстрый ужин за 20 минут [Электронный ресурс]. – URL : <https://dzen.ru/a/aDAbOLPzMVQd8AOW> (дата обращения: 06.07.2025).

³¹ Не перестану хвалить того, кто придумал эти лепешки. Лучший хачапури из всех рецептов хачапури [Электронный ресурс]. – URL : https://dzen.ru/a/Z_4IO-YsAXDVAsnt (дата обращения: 06.07.2025).

Если женщины связаны с приготовлением блюда, то мужская половина (*муж, отец, или папа*) появляется в роли ценителя блюда, главного его дегустатора. *Внуки* в кулинарных рецептах выступают в качестве объектов бабушкиной заботы, тех, кого нужно накормить полезной, здоровой и вкусной пищей. *Свекровь*, вопреки народным стереотипам, выступает не как злой критик, а как помощница на кухне, женщина, поддерживающая свою невестку. Другие термины родства (*сын, дочь, сестра*) встречаются в воспоминаниях авторов рецептов, связанных с определенным блюдом, этапом жизни.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Андреева Д. В.* Термины родства в кулинарно-гастрономических демотиваторах // Славистика: новые имена в науке : сборник научных трудов. – Горловка : ДГПУ им. В. Шаталова, 2025. – С. 8–12.
2. *Буркова П. П.* Кулинарный рецепт как особый тип текста (на материале русского и немецкого языков) : автореф. дис. канд. филол. наук : 10.02.19, 10.02.01. – Ставрополь, 2004. – 22 с.
3. *Бурыкин А. А.* Термины родства в пьесах А. Н. Островского – скрытый феномен языка русской художественной литературы XIX в. // Щельковские чтения – 2013. Актуальные вопросы в жизни и творчестве А. Н. Островского : сб. статей. – Кострома : Авантий, 2014. – С. 181–191.
4. *Бурыкин А. А., Попов В. А.* Русская терминология родства и свойства: историческая динамика, аксиологические поля, коммуникативный дискурс. – СПб. : Петербургское Востоковедение, 2020. – 320 с.
5. *Задорина М. В.* Речевой жанр «кулинарный рецепт» в телевизионном дискурсе // Филология и человек. – 2023. – № 1. – С. 85–101.
6. *Кантуррова М. А.* Речевой жанр кулинарного рецепта в текстах СМИ // Linguistica Juvenis. – 2010. – № 12. – С. 74–80.
7. *Ковшова М. Л.* Языковой, когнитивный, культурологический анализ во взаимодействии: на материале русских паремий и фразеологизмов с терминами родства // Когнитивные исследования языка. – 2023. – № 4(55). – С. 50–55.
8. *Лукьяннова С. В.* Текст кулинарного рецепта на страницах региональных СМИ // Актуальные проблемы исследования коммуникационных аспектов PR-деятельности и журналистики : сборник материалов II Международного научного семинара. – Псков : Псковский государственный университет, 2017. – С. 69–78.
9. *Малова Е. Н.* О стереотипах в употреблении терминов родства в названиях кулинарных рецептов // Славистика: новые имена в науке : сборник научных трудов. – Горловка : ДГПУ им. В. Шаталова, 2025. – С. 134–137.
10. *Флудра Э.* Образ семьи в пословицах и поговорках русского и польского языков. Сопоставительный аспект // Studia Humanitatis. – 2020. – № 3. – 16 с.

Статья поступила в редакцию 17.10.2025

REFERENCES

1. Andreeva D. V. Terminy rodstva v kulinarno-gastronomiceskikh demotivatorah // Slavistika: novye imena v nauke : sbornik nauchnyh trudov. – Gorlovka : DGPU im. V. Shatalova, 2025. – S. 8–12.
2. Burkova P. P. Kulinarnyyj recept kak osobyj tip teksta (na materiale russkogo i nemeckogo jazykov) : avtoref. dis. kand. filol. nauk : 10.02.19, 10.02.01. – Stavropol', 2004. – 22 s.
3. Burykin A. A. Terminy rodstva v p'esah A. N. Ostrovskogo – skrytyj fenomen jazyka russkoj hudozhestvennoj literatury XIX v. // Shchelykovskie chteniya – 2013. Aktual'nye voprosy v zhizni i tvorchestve A. N. Ostrovskogo : sb. statej. – Kostroma : Avantitul, 2014. – S. 181–191.
4. Burykin A. A., Popov V. A. Russkaya terminologiya rodstva i svojstva: istoricheskaya dinamika, aksilogicheskie polya, kommunikativnyj diskurs. – SPb. : Peterburgskoe Vostokovedenie, 2020. – 320 s.
5. Zadorina M. V. Rechevoj zhanr «kulinarnej recept» v televizionnom diskurse // Filologiya i chelovek. – 2023. – № 1. – S. 85–101.
6. Kanturova M. A. Rechevoj zhanr kulinarnogo recepta v tekstah SMI // Linguistica Juvenis. – 2010. – № 12. – S. 74–80.
7. Kovshova M. L. Yazykovoj, kognitivnyj, kul'turologicheskij analiz vo vzaimodejstvii: na materiale russkih paremij i frazeologizmov s terminami rodstva // Kognitivnye issledovaniya jazyka. – 2023. – № 4(55). – S. 50–55.
8. Luk'yanova S. V. Tekst kulinarnogo recepta na stranicah regional'nyh SMI // Aktual'nye problemy issledovaniya kommunikacionnyh aspektov PR-deyatel'nosti i zhurnalistiky : sbornik materialov II Mezhdunarodnogo nauchnogo seminara. – Pskov : Pskovskij gosudarstvennyj universitet, 2017. – S. 69–78.

9. Malova E. N. O stereotipah v upotreblenii terminov rodstva v nazvaniyah kulinarnykh receptov // Slavistika: novye imena v nauke : sbornik nauchnykh trudov. – Gorlovka : DGPU im. V. Shatalova, 2025. – S. 134–137.

10. Fludra E. Obraz sem'i v poslovicah i pogovorkah russkogo i pol'skogo jazykov. Sopostavitel'nyj aspekt // Studia Humanitatis. – 2020. – № 3. – 16 s.

The article was contributed on October 17, 2025

Сведения об авторах

Димитриева Ольга Альбертовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русской и чувашской филологии и культурологии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия, <https://orcid.org/0000-0003-2734-640X>, olgaal_79@mail.ru

Епифанова Елизавета Андреевна – студент факультета истории, филологии, управления и права Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия, liza.epifanova.98@mail.ru

Author Information

Dimitrieva, Olga Albertovna – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Russian and Chuvash Philology and Culturology, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia, <https://orcid.org/0000-0003-2734-640X>, olgaal_79@mail.ru

Epifanova, Elizaveta Andreevna – Student of the Faculty of History, Philology, Management and Law, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia, liza.epifanova.98@mail.ru

ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТЬ РОМАНОВ БЕРНХАРДА ШЛИНКА «ВНУЧКА» И «ПОЗДНЯЯ ЖИЗНЬ»

*Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева,
г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. Статья посвящена проблеме интертекстуальности новых романов немецкого писателя Бернхарда Шлинка «Внучка» (2021) и «Поздняя жизнь» (2023). Цель исследования – выявить приемы и функции межтекстовых связей в данных произведениях, в том числе их роль в конструировании идентичности образа главного героя. Методы исследования включают собственно интертекстуальный анализ, сравнительный, историко-этимологический и интерпретационный подходы. Автор статьи опирается на «узкое» понимание интертекстуальности (У. Броих, М. Пфистер), которое подразумевает, что писатель осознанно использует интертекстуальность и маркирует ее элементы для эффективного взаимодействия с читателем. В ходе исследования внимание уделяется цитатности, аллюзиям, в том числе аллюзивным именам, и реминисценциям, а также вставным текстам. Детальный анализ приемов интертекстуальности, связи текста с прецедентными текстами сопровождается определением функций данных элементов. Библейские аллюзивные имена Каспара («Внучка») и Давида, сына Мартина («Поздняя жизнь»), способствуют формированию образа главного героя, представлению его жизненного пути и убеждений. Каспар выступает хранителем европейских гуманистических традиций; смертельно больной Мартин продолжится в Давиде. Анализ цитатного и аллюзивного полей «Внучки» показывает большую плотность интертекстуальности: роман насыщен упоминаниями и цитатами из произведений немецкой, русской, мировой классической литературы. «Библиотека» главного героя Каспара – его мировоззренческая опора и инструмент в полемике с «внучкой» Зигрун. В романе «Поздняя жизнь» единичные упоминания немецких авторов, детской и классической литературы демонстрируют внутреннюю динамику героя Мартина. Прием «текст в тексте» особенно важен в «Поздней жизни»: посредством фрагментов «бритвенного письма» Б. Шлинк передает собственные философские размышления. Выводы подчеркивают маркированный и гуманистически ориентированный характер интертекстуальности романов «Внучка» и «Поздняя жизнь».

Ключевые слова: *интертекстуальность, Бернхард Шлинк, роман «Внучка», роман «Поздняя жизнь»*

M. S. Maksimycheva

INTERTEXTUALITY OF THE NOVELS “THE GRANDDAUGHTER” AND “THE LATE LIFE” BY BERNHARD SCHLINK

I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia

Abstract. This article examines the problem of intertextuality in the latest novels by German writer Bernhard Schlink, “The Granddaughter” (2021) and “The Late Life” (2023). The research aims to identify the techniques and functions of intertextual connections in these works. The methodology includes intertextual analysis, comparative, historical-etymological, and interpretative approaches. The study adopts a “narrow” approach of intertextuality (U. Broich, M. Pfister), which assumes that the author consciously employs and marks intertextual elements for effective communication with the reader. The research focuses on quotations, allusions – including allusive names – reminiscences, and incorporated texts. Biblical allusive names such as Caspar (“The Granddaughter”) and David, Martin’s son (“The Late Life”),

shape the main characters' images and life beliefs. Caspar represents the guardian of European humanist traditions, while the terminally ill Martin is continued in David. The intertextual field of "The Granddaughter" is densely packed with references to German, Russian, and world classical literature. Caspar's "library" serves as both his worldview foundation and a tool in his polemic with Sigrun. In "The Late Life", singular references to German, children's and classical literature reveal Martin's internal development. The "text within text" technique is especially important in "The Late Life": fragments of the Martin's letter convey Schlink's own philosophical reflections. The conclusions emphasize the marked and humanistically oriented nature of intertextuality in both novels.

Keywords: *intertextuality, Bernhard Schlink, novel "The Granddaughter", novel "The Late Life"*

Введение. Творчество известного немецкого писателя Бернхарда Шлинка является объектом научного интереса литературоведов, лингвистов, культурологов, историков. Особо следует выделить работы Г. Г. Ишимбаевой [4], Н. Л. Потаниной, К. Ю. Горячевой [7], Т. А. Шарыпиной [10]. В их исследованиях поднимается вопрос об интертекстуальности и интермедиальных аспектах произведений Б. Шлинка. Н. Л. Потанина говорит о «палимпсестной организации» романа Шлинка «Возвращение», что характеризует «как имманентное свойство нон-классического текста» [6, с. 30]. Детальный анализ отсылок к мировой литературе в произведении «Ольга» позволяет Г. Г. Ишимбаевой утверждать: «Художественный мир романа пермутирует художественные миры множества произведений прошлого и настоящего и самого Шлинка в том числе» [4, с. 399].

Изучением интермедиальности как самостоятельного, однако перекликающегося с межтекстовыми взаимодействиями (если понимать текст широко) феномена занимается Т. А. Шарыпина. Анализ интертекстуальности подразумевает не только обращение к устройству текста и его взаимодействию с другими текстами, но и установлению связи текста с читателем. Данному аспекту проблемы посвящена работа Марии Пилар Кастильо Берналь, в которой она обращается к вопросу о читательской рецепции произведения «Чтец» и о восприятии его экранизации [16].

Таким образом, направление в изучении интертекстуальности как важнейшего качества прозы Б. Шлинка следует признать сложившимся в современной науке и требующим развития, поскольку автор активно продолжает свою литературную деятельность.

Цель данной статьи – выявить особенности проявления и функционирования межтекстовых связей новых романов Б. Шлинка «Внучка» (2021) и «Поздняя жизнь» (2023).

Актуальность исследуемой проблемы. Интерес гуманитарных наук к интертекстуальности как к явлению современной художественной прозы, в том числе творчества Б. Шлинка, не ослабевает. Анализ межтекстового взаимодействия как ведущего механизма смыслообразования позволяет раскрыть диалогический характер текста, его место в культурно-исторической среде, а также способы взаимодействия с читателем. Сегодня актуальным представляется изучение в данном аспекте двух наиболее «свежих» и малоисследованных романов немецкого писателя. Это дает возможность углубить понимание сущности интертекстуальности в целом и проследить ее в динамике конкретных художественных стратегий Б. Шлинка, имеющего за плечами тридцатилетний опыт литературной деятельности.

Материал и методы исследования. Материалом исследования выступают тексты двух последних романов Б. Шлинка «Внучка» [11] и «Поздняя жизнь» [12]. Они имеют схожие черты в идеином, структурно-композиционном и художественном планах, в связи с чем возникает устойчивое представление, что автор создает и продолжает цикл произведений о современном ему немце: от молодого и бесстрашного Георга Польгера из «Гордисева узла» (1988), более зрелого Михаэля Берга из «Чтеца» (1995) и ищущего Петера Дебауэра из «Возвращения» (2006) к семидесятиоднолетнему Каспару Веттнеру из «Внучки» (2021) и умирающему Мартину Брэму из «Поздней жизни» (2023). Можно было бы обвинить

Шлинка в шаблонности и повторяемости, однако главный герой меняется, «взрослеет» вместе с писателем, а автор через protagonista высказывает по разным, но, вероятно, наиболее важным для него лично и для современного ему общества вопросам. Главный персонаж двух последних романов – пожилой интеллигент, который из-за кризисных жизненных обстоятельств находится в сложном диалоге с младшим поколением. Наряду с темой «отцов и детей», во «Внучке» явственно проступают темы творчества, памяти и вины, а в «Поздней жизни» ключевыми становятся универсальные экзистенциальные темы – жизни и смерти, духовного выбора и завещания. Нынешний пожилой герой Шлинка предельно интересен как выразитель наиболее актуальных мыслей автора, а новые романы – как результат художественных поисков писателя, в том числе в области интертекстуальности.

Определяющим для исследования романов Б. Шлинка «Внучка» и «Поздняя жизнь» является метод собственно интертекстуального анализа, заключающийся в выявлении и описании приемов интертекстуальности, в характеристике прецедентных текстов и интертекста, а также в определении смыслообразующей функции рассматриваемого приема. Также в работе используются сравнительный, историко-этимологический и интерпретационный методы.

Результаты исследования и их обсуждение. Вводя в научный оборот термин «интертекстуальность», Юлия Кристева заявляет, что «всякое слово (текст) есть такое пересечение других слов (текстов), где можно прочесть по меньшей мере еще одно слово (текст)» [5, с. 428], и акцентирует внимание прежде всего на вертикальных связях – «амбивалентности», т. е. на взаимосвязи истории (общества) и текста, на межтекстовой связи. В дальнейшем исследователи общо толкуют понятие интертекстуальности, рассматривая историю, язык и культуру как тексты. Такой «широкий» подход характеризуется глобальностью, концептуальностью, но и постмодернистской неопределенностью, размытостью, сложностью применения в практических исследованиях. «Узкий» подход к интертекстуальности позволяет «сосредоточиться на конкретных исследованиях текстов с целью выделить в них следы межтекстовых взаимодействий» [3, с. 30]. Яркими представителями такого подхода к интертекстуальности являются У. Брайх ([13], [14]), М. Пфистер [15]. В частности, У. Брайх настаивает на сознательном характере интертекстуальности и возвращает ей горизонтальные связи, т. е. необходимость учитывать отношения между автором и читателем: «Интертекстуальность имеет место, когда автор при создании своего текста не только осознает использование других текстов, но и ожидает, что реципиент распознает эту связь между его текстом и другими текстами, как задумано автором и как важно для понимания его текста» (перевод наш. – М. М.) [13, с. 31]. Это подразумевает маркирование текста, т. е. использование автором сигналов для ее обозначения. Среди форм маркированности перечисляются аллюзии, простая сноска, сигналы в заголовке и именах, «текст в тексте» и проч. Именно такое – «кузкое» – понимание интертекстуальности лежит в основе данной работы.

Бернхард Шлинк – мастер осознанной интертекстуальности. Он намеренно, последовательно и серьезно организует межтекстовые связи в своих произведениях. Это выражается в детальном подборе и точности цитат, аллюзий и реминисценций. Автор не обманывает читателя, не строит постмодернистских «ловушек» и загадок, не скрывает своих намерений, а напротив – почти всегда ясно маркирует интертекстуальность. Объяснений этой писательской программе может быть несколько. Мировоззренческие установки Шлинка во многом определяют уважительную тональность к гуманистической европейской культуре: он не отрицает весь корпус текстов, которые были созданы его предшественниками, а напротив – опирается на них, указывает на глубокую связь и преемственность. Кроме того, будучи юристом, автор предельно внимательно относится к тексту, к его источникам и к любым формулировкам. Такая точность и серьезность отличает социально-психологические романы Шлинка от постмодернистских произведений.

Хотя автор почти всегда четко маркирует интертекстуальность, он обращается к широкому корпусу мировой литературы, и это дает право предположить, что основной «адресат» произведений Б. Шлинка – человек со значительным уровнем эрудиции и читательским опытом, способный распознавать межтекстовые связи и понимать их функции в тексте.

Рассмотрение интертекстуальности как хорошо маркированного явления в двух последних произведениях автора можно начать с аллюзивных имен. Главного героя во «Внучке» зовут Каспар. У А. В. Суперанской читаем, что имя Гаспар и все его варианты из греческого «*Gasparēs*: санскр. *gataspa* мастер, учитель; имя одного из трех восточных мудрецов, которые, согласно легенде, поклонились младенцу Иисусу» [8, с. 56]. В романе есть прямое указание на связь имени героя с библейской историей о трех волхвах. В своей рукописи жена сообщает о знакомстве: «Когда он представился, я подумала, может, он стесняется своего имени и потому предпочитает вежливую форму обращения. Но он тут же рассказал о трех волхвах, одного из которых звали Каспар, и о том, что он с детства привык и защищать свое имя, и гордиться им» [11, с. 80]. Среди трех волхвов Каспар считается хранителем. В таком случае героя Шлинка можно сравнить с тем, кто охраняет сокровища. И действительно, Каспар Веттнер выступает своеобразным казначеем, но, скорее, не материальных, а духовных ценностей. В XX в. читает немодную литературу прошедших двух столетий. В эпоху интернета продолжает развивать книжный магазин, который мыслится им как духовный ориентир (магазин называется «Компас») и как собрание произведений европейской мысли. Интересно, что идея стать книготорговцем появилась у Каспера при посещении кладбища: «Когда-то при жизни многие из них были врагами, а теперь поконились рядом, в тесном соседстве друг с другом. <...> в таком же тесном соседстве – Гегель рядом с Кантом, Маркс рядом с Фейербахом, Гейне рядом с Платоном» [11, с. 51]. Как видим, имена здесь становятся символами всего многообразия европейской мысли. Эти разные философские идеи в своем магазине сохраняет Каспар. Их он, как волхв, готов дарить Зигрун, внучке своей умершей жены, чтобы защитить девушку от праворадикального окружения.

Если во «Внучке» Шлинк вкладывает большое значение в имя героя, то в «Поздней жизни» аллюзии, связанные с именами, не столь проявлены. В произведении отсутствуют объяснения значений имени для героев. Протагонисту Шлинк дает имя Мартин. Оно происходит «из лат. *Martinus* производное от *Mars*, *Martis*, Марс – в римской мифологии имя бога войны» [8, с. 155]. Здесь напоминание о войне и борьбе достаточно отдаленное. Узнав о своей болезни, главный герой не вступает в открытую битву со смертью: он понимает бессмысленность химиотерапии на данной стадии болезни и не думает о возможности продлить свою жизнь. Он тихо, но смело принимает диагноз и пытается прожить оставшееся время в согласии с миром.

Важнее для характеристики этого персонажа оказывается имя сына – Давид. Оно восходит к древнееврейскому и означает «влюбленный» [8, с. 85], «любимец», «любимый». Пожилой отец любит своего маленького сына, и это взаимные чувства. Детский сад, чтение перед сном, подготовка к празднованию дня рождения Уллы (жены Мартина и матери Давида) – большую часть свободного времени Мартин проводит со своим шестилетним ребенком.

Давид – имя библейское, а поскольку в «Поздней жизни» автор часто обращается к Библии как претексту, то, вероятно, неслучайно одна из первых сцен в романе ненавязчиво отсылает к истории битвы Давида с филистимлянином Голиафом. Забирая ребенка из детского сада, Мартин видит обычно тихого мальчика возбужденным:

«– Папа, я ему врезал!

Он сразу понял, о ком говорил Давид. Бен был самым большим и сильным в их группе, и всем от него доставалось.

– Он опять меня толкнул, а я ему врезал как следует, и он упал.

Он почувствовал гордость за сына, который долго терпел тычки и толчки и наконец решился постоять за себя» [12, с. 18].

В финале мальчик становится крепче, общительнее, сильнее, и угасающего отца это радует: Давид придет ему на смену. Вероятно, в данном случае проявляется еще одна аллюзия. В Библии Давид, о котором Бог изрекает: «нашел Я мужа по сердцу Моему, Давида, сына Иессеева, который исполнит все хотения Мои» (Деян. 13:22), сменяет отринутого Саула. Смертельно больной Мартин в какой-то степени подобен последнему. Он заявляет о том, что никогда не встречал Бога, воспринимает его как суровую и несправедливо наказывающую силу. Мартина, возможно, заменит Давид.

Цитатность и аллюзивность в целом широко представлены в поздних произведениях Б. Шлинка. Роман «Внутика» буквально усыпан цитатами и названиями литературных произведений. В круге чтения персонажей – немецкая литература от XVIII в. до современности, английская, французская и русская классическая литература, немецкая и мировая детская литература, а также литература о Второй мировой войне, в финале – даже литература Австралии. При этом цитаты, аллюзии и реминисценции в романе существуют очень плотно, что может иногда вызывать чувство перенасыщенности, чрезмерности, дидактичности. С другой стороны, многочисленные прецедентные тексты становятся способом выражения идей автора, а также ориентиром для читателя в восприятии образа главного героя, который выступает носителем просветительской миссии.

Показательны в этом смысле следующие эпизоды. Встречаясь со своей будущей женой Биргит из Восточной Германии, Каспар сообщает ей, что любит книги XVIII и XIX вв., хотя в середине XX в. это выглядит старомодным. Он называет писателя эпохи Просвещения Карла Филиппа Морица, философа, академика XIX столетия Фридриха Теодора Фишера, а затем, все же пытаясь предугадать сходство взглядов, говорит о симпатии к модернистам Альфреду Деблину и Леонхарду Франку. Он оказывается прав. Источники формирования личностей влюбленных близки, и получается, что люди Западной и Восточной Германии, несмотря на глубокие расхождения между политическими системами, похожи. Автор посредством цитат постоянно подчеркивает общность мира и единство Каспара и Биргит. Так, рассуждая о возможности переехать в Восточную Германию, молодой человек вспоминает стихотворение Генриха Гейне «Где?»: «Для меня небо не расколото. Это Божье небо, оно высится надо мной, где бы я ни был – ты же помнишь это стихотворение Гейне...» [11, с. 89]. Биргит знает его и отвечает: «Ты забыл, как там у Гейне дальше? Что звезды горят над ним в этом ночном небе, как поминальные свечи... Божье небо укрыло его, лишь когда он умер, – эти строки написаны на его могиле» [11, с. 89]. Стихотворение Гейне – литературный код, понятный по обе стороны Берлинской стены.

Особым текстом выступает в произведении роман-эпopeя Л. Н. Толстого «Война и мир»: его читает, хоть и не до конца, Биргит во время беременности, а Каспар упоминает его в беседе с Зигрун как свою любимую книгу. «Перехватив вопросительный взгляд Зигрун, он начал рассказывать ей о Наташе и Соне, о Пьере и Николае» [11, с. 205], что вызывает тираду девушки о том, что у немца любимыми произведениями должны быть немецкие. Так читатель понимает, что на новом витке истории разделяют уже не стены, а идеи. Каспар сохраняет верность гуманистической европейской мысли, зная о Второй мировой войне и преступлениях нацизма, а более молодое поколение и дети, среди которых и Зигрун, «проникаются неонацистским наследием» [2, с. 146].

Чтение двух героев, хоть и живущих в объединенной современной Германии, – это принципиально разные миры. На полке в комнате Зигрун стоят книги, которые, как отмечает переводчик, «в той или иной мере проникнуты националистической идеей» [11, с. 205], хотя многое из этого она еще не читала. На полках личной библиотеки Каспара – совершенно иные книги. Они начинают привлекать Зигрун: «В гостиной он заметил, что книги

о технической и химической составляющей массовых убийств в Освенциме на полке нет. Это была первая из многих книг, которые она брала и ставила на место, не говоря ему ни слова. Он тоже не заговаривал с ней о них» [11, с. 260–261]. Тем не менее молчаливое и громкое противостояние героев продолжается в романе долго, и это показано в том числе через коммуникацию вокруг текстов. Девушка отказывается верить в правдивость исторической литературы на книжных полках в магазине Каспара, в подлинность «Дневника Анны Франк», в письменные свидетельства в женском концлагере в Равенсбрюке. Однако в схватке идей Каспар, с помощью литературы, музыки и изобразительного искусства, все же побеждает: в чемодане Зигрун оказывается некая книга «Мой путь». «Книга была посвящена молодой женщине, порвавшей со своими ультраправыми родителями и ультраправой средой, в которой она выросла и из которой в конце концов смогла вырваться» [11, с. 357]. Вероятно, используя описание вымышленного произведения литературы, Шлинк создает параллелизм ситуации и намекает читателю на исход истории.

В романе «Поздняя жизнь» аллюзии и реминисценции служат для конструирования образа главного героя, а именно для демонстрации его мировоззрения и нынешней тихой борьбы с жизненными обстоятельствами. Интересно в романе обращение к немецкой сказке «Румпельштильцхен», которую Мартин читает Давиду перед сном. Мальчик знает, что скоро отец умрет, и в момент чтения истории между ними происходит теплый и трогательный диалог, в котором оба говорят о взаимной любви. В этот момент герои называют все своими именами, как происходит и в сказке с именем карлика Румпельштильчхена, и таким образом берут власть над болезнью, смертью и забвением.

В завещательном письме Мартина присутствует менее заметная отсылка к классическому фрагменту пьесы А. П. Чехова «Вишневый сад» – речи Гаева о шкафе. В постскриптуме главный герой «Поздней жизни» рассказывает о старых вещах в своем кабинете и начинает с повествования о письменном столе, который достался ему от дедушки. Будучи профессором, дед готовил здесь свои лекции, иногда внук заставал его за написанием какого-нибудь письма, но в наследство стол перешел пустым. Мартин размышляет о смысле этой пустоты как о своеобразном послании «Ничто нас не переживет», но сам надеется, что когда-то Давид не только обнаружит здесь это письмо, но и будет работать за столом. Для главного героя стол, как и другие вещи, это память о прошлом и связь поколений. Горько-ироничные слова Гаева: «Дорогой, многоуважаемый шкаф! <...> твой молчаливый призыв к плодотворной работе не ослабевал в течение ста лет, поддерживая (сквозь слезы) в поколениях нашего рода бодрость, веру в лучшее будущее и воспитывая в нас идеалы добра и общественного самосознания» [9, с. 451] довольно близки к высказыванию Мартина: «Возможно, он впитал в себя что-нибудь из того, что происходило в головах тех, кто за ним работал, и, может быть, ты передашь это дальше, тем, кто будет работать за ним потом» [12, с. 140]. Здесь возникает завуалированное, неявное обращение Шлинка к Чехову, творчество которого он знает и более открыто упоминает в знаменитом «Чтеце»: рассказы русского классика Михаэль начитывает на кассетную пленку, чтобы отправить Ханне в тюрьму.

В предпоследнем абзаце книги присутствует упоминание Генриха Гейне. Главный герой Мартин, уже будучи совсем слабым, позволяет себе плакать: «Он десятилетиями не мог заплакать, хотя иногда слезы были ему очень нужны... И вот теперь он плакал, слыша пение дрозда и голоса играющих детей или видя закат солнца. А когда по щекам его струились слезы, он вспоминал одну строку из Генриха Гейне, и ему тоже казалось, что его сердце сладко истекает кровью» [12, с. 252–253]. В русском издании указано, что в данном фрагменте присутствует аллюзия на поэму Г. Гейне «Германия. Зимняя сказка». Между тем справедливо предположить, что Шлинк может упоминать здесь также стихотворение Гейне «Ruhelechzend» (в переводе Ю. Н. Тынянова «Алкая покоя»): «Пусть кровь течет из раны, пусть / Из глаз струятся слезы чаще. / Есть тайная в печали

страсть, И нет бальзама плача слаще» [1, с. 169]. Логика стихотворения, завершающегося мыслями о спокойном принятии небытия, соответствует не только тексту абзаца о плаче, но и всему повествованию романа – постепенному примирению героя Мартина и его семьи с неизбежностью смерти.

Наконец, еще один художественный прием, который работает на создание интертекстуальности и который Б. Шлинк часто использует в своем творчестве, – это «*текст в тексте*». В романе «Внучка» привилегия самостоятельно создавать литературный текст принадлежит женскому персонажу, Каспару же отдано право читать, будь то классика или рукопись умершей жены. При этом значение фигуры читателя и чтения как деятельности Шлинк не умаляет, а напротив, возвышает, подчеркивает важность этого в человеческом мире.

Рукопись Биргит имеет несколько функций в романе. Во-первых, сюжетообразующую: читатель вместе с главным героем узнает о мучительной тайне женщины – ее беременности и оставленной дочери при побеге из ГДР. Это «спусковой крючок» для дальнейшего действия всего романа. Во-вторых, «текст в тексте» организует смену точек зрения, нарративов: в рукописи глазами героини представлена история отношений Биргит и Каспара, в том числе их разговоры о литературе. Рукопись – это также рефлексия о себе и о ГДР. Биргит словно от имени своего поколения, выросшего в этой стране и вынужденного испытывать конфликт между личным и общественным, поднимает сложные вопросы памяти, вины и судьбы человека на фоне истории. Интересно, что у вставочного текста говорящее название – «Суровый Бог». Это в некоторой степени соотносится с излагаемыми Мартином в «Поздней жизни» мыслями о несправедливости Бога, что можно рассматривать как своеобразную автоцитату Шлинка.

В последнем романе «текст в тексте» доверено написать главному герою. Он выражает мысли в завещательном письме, которое именуется как «*Rasierbrief*» («бритвенное письмо»). Идею оставить оригинальное видеозавещание Мартину подает его жена Улла, предлагая, как в некогда увиденном ею фильме, записать наиболее значимый совет сыну, например, о бритье. Она думает, что это послание должно быть легким и ненавязчивым, однако Мартин в корне меняет концепцию. Он не пользуется современным медиа, а прибегает к сложному эпистолярному жанру и в традициях классической литературы оставляет сыну большое письмо со своими размышлениями: «Бог, любовь, работа, смерть – этого было достаточно для его бритвенного письма» [12, с. 112]. Фрагменты завещательного письма, разбросанного по тексту, маркированы, выделены курсивом. Читатель переключается с повествования от третьего лица на так называемое «Я-повествование». Такие переходы делают сюжет фрагментарным, нелинейным, что характерно для всего творчества Б. Шлинка, а с другой стороны – придают особую выразительность и искренность мыслям Мартина, иными словами, способствуют конструированию образа главного героя. Хотя неверно отождествлять автора с персонажем, нельзя отвергать и идею автобиографичности большинства произведений этого писателя. Вероятно, в нескольких вставочных текстах в «Поздней жизни» Шлинк, скрываясь за своим персонажем, подводит некоторые итоги, выражает собственные мысли о главных жизненных ценностях, и эти фрагменты можно воспринять как самостоятельный философский текст.

Выводы. Интертекстуальность – одна из важнейших характеристик творчества современного немецкого писателя Бернхарда Шлинка. В данной статье принято не широкое, постмодернистское понимание межтекстуальных связей, а узкое (У. Броих и М. Пфистер), что более соответствует художественной программе автора. В своих социально-психологических романах он намеренно воспроизводит различные тексты и в основном хорошо маркирует их для восприятия читателем. Этим Б. Шлинк отличается от постмодернистов: он серьезен и предельно точен в воспроизведении прецедентных текстов, не отрицает гуманистические нарративы прошлого. В своих новых романах «Внучка» (2021) и «Поздняя жизнь» (2023) писатель продолжает работать с элементами интертекстуальности, такими как цитаты, аллюзии, «текст в тексте» и др.

Проведенный анализ показывает, что одна из функций интертекстуальности романов Б. Шлинка – конструирование идентичности главного героя. Его персонаж типичен. Это пожилой современный немец, носитель классических гуманистических традиций, во многом носящий черты биографии писателя и показывающий эволюцию героев прежних романов. При помощи аллюзивных имен, в основном восходящих к библейской истории, Б. Шлинк представляет Каспара Веттнера из «Внучки» хранителем гуманистических традиций и Мартина Брэма из «Поздней жизни» – тихим борцом со смертельным недугом. Сын Мартина Давид, вероятно, станет его лучшим продолжением, подобно тому как библейский Давид сменил Саула.

Цитатность и аллюзивность – частотные приемы интертекстуальности романа «Внучка». При помощи прямых упоминаний и косвенных отсылок к литературным произведениям Б. Шлинк не только конструирует идентичность главного героя Каспара, но и размышляет о проблеме конфликта поколений. Обилие цитат из произведений немецкой, русской и мировой классики делает произведение дидактическим. В романе «Поздняя жизнь» аллюзии, цитаты и реминисценции присутствуют менее плотно. Единичные обращения к текстам детских сказок, произведениям Г. Гейне, А. П. Чехова служат во многом для демонстрации мировоззрения и внутреннего развития персонажа Мартина.

Характерный для всего творчества Б. Шлинка прием «текста в тексте» присутствует как во «Внучке», так и в «Поздней жизни». В последнем романе фрагменты эпистолярного послания умирающего Мартина маркированы в том числе переходом на повествование от первого лица, что придает искренность образу героя, а также дает писателю возможность делать персонажа своим «голосом», разговаривать со своими читателями о сложных философских категориях, представлять накопившиеся к этому возрасту убеждения и ценностные установки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гейне Г. Собрание сочинений : в 10 т. Т. 3 : [перевод с немецкого] / Генрих Гейне ; под общ. ред. Н. Я. Берковского [и др.] ; [вступ. ст. Д. И. Заславского, с. V–XXVIII]. Романсеро. Поздние поэмы и стихотворения . – М. : Гослитиздат, 1957. – 355 с.
2. Гущина А. И. Феномены «памяти» и «потерянного поколения» в романе Б. Шлинка «Внучка» // Вестник Костромского государственного университета. – 2024. – Т. 30, № 2. – С. 144–150. – DOI 10.34216/1998-0817-2024-30-2-144-150.
3. Илунина А. А. Интертекстуальность и постмодернизм : теоретические аспекты проблемы в современных филологических исследованиях // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2020. – № 4(109). – С. 28–34.
4. Ишимбаева Г. Г. Интертекстуальность художественного мира романа Бернхарда Шлинка *Ольга* // Русская германстика: Ежегодник Российского союза германистов. – 2023. – Т. 20. – С. 388–404. – DOI 10.47388/2782-2605/lunn2023-20-388-404.
5. Кристева Ю. Бахтин, слово, диалог и роман // Французская семиотика. От структурализма к постструктурализму / Пер. с фр., сост., вступ. ст. Г. К. Косикова. – М. : ИГ Прогресс, 2000. – С. 427–457.
6. Потанина Н. Л. Актуальные способы конструирования текста в современном западноевропейском романе // Неофилология. – 2018. – Т. 4, № 13. – С. 30–38.
7. Потанина Н. Л., Горячева К. Ю. Поэтика «вставных конструкций» в романе Б. Шлинка «Возвращение» // Неофилология. – 2018. – Т. 4, № 16. – С. 73–80. – DOI 10.20310/2587-6953-2018-4-16-73-80.
8. Суперанская А. В. Современный словарь личных имен: Сравнение. Происхождение. Написание. – М. : Айрис-пресс, 2005. – 384 с.
9. Чехов А. П. Сочинения : в 2-х т. Т. 2. Повести ; Рассказы 1894–1903 ; Пьесы. – М. : Худож. лит., 1982. – 480 с.
10. Шарыпина Т. А. Роман Бернхарда Шлинка «Женщина на лестнице»: интермедиальные аспекты немецкого экзистенциального кода // Национальные коды европейской литературы в контексте исторической эпохи : коллективная монография. – Нижний Новгород : Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского, 2017. – С. 162–173.
11. Шлинк Б. Внучка : роман / пер. с нем. – СПб. : Азбука, Азбука-Аттикус, 2024. – 416 с.
12. Шлинк Б. Поздняя жизнь : роман / пер с нем. – СПб. : Азбука, 2025. – 256 с.
13. Broich U. Formen der Markierung von Intertextualität // Intertextualität. Formen. Funktionen, anglistische Fallstudien. – Tübingen : Max Niemeyer Verlag, 1985. – S. 31–47.

14. Broich U. Zur Einzeltextreferenz // Intertextualität. Formen. Funktionen, anglistische Fallstudien. – Tübingen : Max Niemeyer Verlag, 1985. – S. 48–52.

15. Pfister M. Konzepte der Intertextualität // Intertextualität. Formen, Funktionen, anglistische Fallstudien. – Tübingen : Max Niemeyer Verlag, 1985. – S. 1–30.

16. Pilar Castillo Bernal M. Literarische Rezeption und Intermedialität des Werks Der Vorleser: Anwendungen im Hörsaal Literaturübersetzen Deutsch–Spanisch // Hikma. – 2014. – № 13. – S. 9–20. – DOI 10.21071/hikma.v13i.5224.

Статья поступила в редакцию 04.11.2025

REFERENCES

1. Gejne G. Sobranie sochinenij : v 10 t. T. 3 : [perevod s nemeckogo] / Genrik Gejne ; pod obsh. red. N. Ya. Berkovskogo [i dr.] ; [vstup. st. D. I. Zaslavskogo, s. V–XXVIII]. Romansero. Pozdnie poemy i stihotvoreniya . – M. : Goslitizdat, 1957. – 355 s.
2. Gushina A. I. Fenomeny «pamyati» i «poteryannogo pokoleniya» v romane B. Shlinka «Vnuchka» // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2024. – T. 30, № 2. – S. 144–150. – DOI 10.34216/1998-0817-2024-30-2-144-150.
3. Ilunina A. A. Intertekstualnost i postmodernizm : teoreticheskie aspekty problemy v sovremennoy filologicheskikh issledovaniyah // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva. – 2020. – № 4(109). – S. 28–34.
4. Ishimbaeva G. G. Intertekstualnost' hudozhestvennogo mira romana Bernharda Shlinka Olga // Russkaya germanistika: Ezhegodnik Rossijskogo soyusa germanistov. – 2023. – T. 20. – S. 388–404. – DOI 10.47388/2782-2605/lunn2023-20-388-404.
5. Kristeva Yu. Bahtin, slovo, dialog i roman // Francuzskaya semiotika. Ot strukturalizma k poststrukturalizmu / Per. s fr., sost., vstup. st. G. K. Kosikova. – M. : IG Progress, 2000. – S. 427–457.
6. Potanina N. L. Aktualnye sposoby konstruirovaniya teksta v sovremennom zapadnoevropejskom romane // Neofilologiya. – 2018. – T. 4, № 13. – S. 30–38.
7. Potanina N. L., Goryacheva K. Yu. Poetika «vstavnih konstrukcij» v romane B. Shlinka «Vozvrashenie» // Neofilologiya. – 2018. – T. 4, № 16. – S. 73–80. – DOI 10.20310/2587-6953-2018-4-16-73-80.
8. Superanskaya A. V. Sovremennyj slovar' lichnyh imen: Sravnenie. Proishozhdenie. Napisanie. – M. : Ajris-press, 2005. – 384 s.
9. Chehov A. P. Sochineniya : V 2-h t. T. 2. Povesti ; Rasskazy 1894–1903 ; Pesy. – M. : Hudozh. lit., 1982. – 480 s.
10. Sharypina T. A. Roman Bernharda Shlinka «Zhenshina na lestricse»: intermedialnye aspekty nemeckogo ekzistencialnogo koda // Nacionalnye kody evropejskoj literatury v kontekste istoricheskoy epohi : kollektivnaya monografiya. – Nizhnij Novgorod : Nacionalnyj issledovatelskij Nizhegorodskij gosudarstvennyj universitet im. N. I. Lobachevskogo, 2017. – S. 162–173.
11. Shlink B. Vnuchka : roman / per. s nem. – SPb. : Azbuka, Azbuka-Attikus, 2024. – 416 s.
12. Shlink B. Pozdnyaya zhizn' : roman / per. s nem. – SPb. : Azbuka, 2025. – 256 s.
13. Broich U. Formen der Markierung von Intertextualitat // Intertextualitat. Formen. Funktionen, anglistische Fallstudien. – Tübingen : Max Niemeyer Verlag, 1985. – S. 31–47.
14. Broich U. Zur Einzeltextreferenz // Intertextualitat. Formen. Funktionen, anglistische Fallstudien. – Tübingen : Max Niemeyer Verlag, 1985. – S. 48–52.
15. Pfister M. Konzepte der Intertextualitat // Intertextualitat. Formen, Funktionen, anglistische Fallstudien. – Tübingen : Max Niemeyer Verlag, 1985. – S. 1–30.
16. Pilar Castillo Bernal M. Literarische Rezeption und Intermedialität des Werks Der Vorleser: Anwendungen im Horsaal Literaturübersetzen Deutsch–Spanisch // Hikma. – 2014. – № 13. – S. 9–20. – DOI 10.21071/hikma.v13i.5224

The article was contributed on November 4, 2025

Сведения об авторе

Максимычева Марина Сергеевна – кандидат философских наук, доцент кафедры русской и чувашской филологии и культурологии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия, <https://orcid.org/0009-0007-9159-8376>, max-marina01@yandex.ru

Author Information

Maksimycheva, Marina Sergeevna – Candidate of Philosophy, Associate Professor of the Department of Russian and Chuvash Philology and Culturology, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia, <https://orcid.org/0009-0007-9159-8376>, max-marina01@yandex.ru

МОТИВАЦИЯ ДИАЛЕКТНЫХ НАИМЕНОВАНИЙ ОБЛАКОВ В ЯКУТСКОМ ЯЗЫКЕ (НА МАТЕРИАЛЕ СЕВЕРО-ВОСТОЧНОЙ ЗОНЫ)

*Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова,
г. Якутск, Россия*

Благодарность

Статья подготовлена в рамках реализации проекта РНФ «Языки и культуры народов Севера и Арктики РФ: комплексные социогуманитарные исследования (на основе анализа больших данных)» (Соглашение № 25-78-30006 от 22.05.2025 г.).

Аннотация. В статье представлено комплексное исследование мотивационных признаков диалектных наименований облаков в северо-восточной диалектной зоне якутского языка. Актуальность работы определяется значимостью изучения диалектной лексики для сохранения языкового разнообразия и понимания специфики народного миропонимания, где говоры выступают носителями уникальных языковых черт. Материал получен методом сплошной выборки из «Диалектологических словарей якутского языка» 1976 г. и 1995 г. В работе применен комплекс лингвистических методов, включающий семантическую классификацию, лексико-семантический и структурный анализы. Результаты исследования демонстрируют, что система номинации разновидностей облаков базируется на нескольких ключевых типах мотивации: характеристика внешнего восприятия (цвет, форма, размер): *лохороот былыт* ‘отдельные кучевые облака’ (увесистый + облако), *үүт эбириэн былыт* ‘перисто-кучевые облака’ (молоко + чубарый / пестрый + облако) и др.; пространственно-временных и географических показателей: *сиibэр былыт* ‘облачная погода с туманом’ (северный ветер + облако) и др.; культурно-мировоззренческих особенностей: *аас былыта* ‘белое кучевое облако’ (голод + облако-POSS.3SG) и др. Исследование подтверждает системный характер метеорологической лексики и ее глубокую культурную обусловленность в северо-восточных диалектах якутского языка. Практическая значимость работы заключается в расширении представлений о языковой картине мира якутского народа и особенностях его восприятия природных явлений.

Ключевые слова: якутский язык, метеорологическая лексика, метеоним, диалектная система, северо-восточная диалектная зона, мотивационные признаки

I. E. Tokhtobina

MOTIVATION OF DIALECT NAMES FOR CLOUDS IN THE YAKUT LANGUAGE (BASED ON THE MATERIAL OF THE NORTHEASTERN ZONE)

M. K. Ammosov North-Eastern Federal University, Yakutsk, Russia

Acknowledgement

This article was written with support from RSF “Languages and Cultures of the Peoples of the North and the Arctic of the Russian Federation: Comprehensive Socio-humanitarian Research (on the Basis of Big Data)” (Agreement № 25-78-30006 of 22.05.2025).

Abstract. This article presents a comprehensive study of the motivational features of dialectal cloud names in the northeastern dialect zone of the Yakut language. The relevance of this work stems

from the importance of studying dialectal vocabulary for preserving linguistic diversity and understanding the specifics of folk worldviews, where dialects embody unique linguistic features. The material was obtained using a continuous sample from the 1976 and 1995 *Dialectological Dictionaries of the Yakut Language*. The study employs a combination of linguistic methods: semantic classification, lexical-semantic analysis, and structural analysis. The results demonstrate that the nomination system of clouds is motivated by several key factors, including characteristics of external perception (color, shape, size, etc.): *loho-root bylyt* ‘separate cumulus clouds’ (weighty + cloud), *yyt ebirien bylyt* ‘cirrocumulus clouds’ (milk + variegated + cloud) etc.; spatio-temporal and geographical indicators: *siiber bylyt* ‘cloudy weather with fog’ (northern wind + cloud) etc; cultural and ideological features: *aas bylyta* ‘white cumulus cloud’ (famine + cloud) etc. The study confirms the systemic nature of meteorological vocabulary and its deep cultural determinacy in the northeastern dialects of the Yakut language. The practical significance of this work lies in expanding our understanding of the Yakut people’s linguistic worldview and their unique perception of natural phenomena.

Keywords: *Yakut language, meteorological vocabulary, metonym, dialect system, northeastern dialect zone, motivational features*

Введение. Метеорологическая лексика представляет собой уникальное культурное наследие каждого народа. Она отражает не только накопленные знания об окружающем мире, но и глубоко укорененные в сознании этноса обыденные и сакральные представления о нем. В лексике, связанной с погодой, находят отражение особенности хозяйственного уклада народа, его традиции и обычай, а также история межкультурных взаимодействий и языковых контактов на протяжении веков.

Исследования метеорологической лексики в различных языковых группах получили значительное развитие в современной лингвистике. Н. В. Миланова провела масштабный аналитический обзор более 140 научных работ по проблематике метеорологической лексики, опубликованных на русском, английском, казахском и других языках, и осуществила их комплексную систематизацию. Результаты исследования показали, что наиболее полно рассматриваемая тематика разработана на материале русского, английского и китайского языков, где накоплен внушительный научный потенциал и сформированы методологические основы исследования. Ученый отметил, что тюркская метеорологическая лексика, несмотря на наличие отдельных работ в этой области, все еще остается недостаточно изученной [18].

Стоит отметить существование ряда значимых научных трудов, которые вносят существенный вклад в изучение анализируемой проблематики. Так, фундаментальные работы по метеорологической лексике тюркских языков выполнены Л. С. Левитской [16] и К. М. Мусаевым [19]. Учеными подробно рассмотрена этимология метеорологических терминов и проведено системное сопоставление в контексте диахронической лексической типологии. Ю. В. Норманская осуществила комплексную реконструкцию пратюркской системы названий метеорологических явлений, провела детальный анализ семантики реконструированных лексем и изучила эволюцию систем названий в современных тюркских языках [23]. Региональные исследования метеорологической лексики также представлены многочисленными работами. Например, М. А. Ахматовой рассмотрены концепты «ветер» и «дождь», их роль и место в карачаево-балкарской языковой картине мира [1]. А. Н. Майзиной проанализированы и классифицированы наименования снега в алтайском языке [17]. А. Г. Искандаров в кандидатской диссертации представил структурно-семантический анализ метеорологической лексики башкирского языка и ее роль в жизни народа [14] и др.

В якутском языкоznании значительный вклад в изучение метеорологической лексики внесли труды следующих ученых: Е. И. Коркиной [15], Н. И. Даниловой ([6], [7], [8]), П. А. Слепцова [24], С. А. Иванова [13], Е. Р. Николаева ([20], [21], [22]) и др. Работы этих

исследователей существенно обогатили понимание особенностей отражения метеорологических явлений в якутском языке. Например, С. А. Иванов разработал комплексную классификацию наименований облаков и туч в якутском языке, включая диалектные варианты. В основу классификации положены следующие критерии: конфигурация форм, насыщенность влагой, степень сгущенности, величина, продолжительность покрытия небесного свода, цвет [13, с. 168]. Отметим, что изучаемая область лексики требует проведения дополнительных исследований для более полного осмысления особенностей языкового описания метеорологических явлений в якутском языке. Целью настоящей статьи является выявление, систематизация и комплексный лингвистический анализ мотивационных признаков, лежащих в основе наименований облаков в говорах северо-восточной (далее – СВ) зоны якутского языка.

Актуальность исследуемой проблемы. Актуальность исследования метеорологической лексики СВ диалектной зоны якутского языка обусловлена тем, что изучение диалектной лексики имеет особое значение для сохранения и описания языкового разнообразия, поскольку именно в говорах наиболее ярко проявляются самобытные черты языка и специфика народного миропонимания. Кроме того, выявление мотивационных признаков наименований облаков в региональных говорах позволяет раскрыть уникальные особенности языковой картины мира якутского народа, его мировосприятия и системы представлений о природных явлениях.

Материал и методы исследования. Материал для исследования собран методом сплошной выборки из следующих диалектологических словарей якутского языка: «Диалектологический словарь якутского языка» (ДСЯЯ) [9], «Диалектологический словарь языка саха: дополнительный том» (ДСЯС) [10]. В работе использован комплекс лингвистических методов: семантическая классификация (для распределения метеонимов по лексико-семантическим группам), лексико-семантический анализ, структурный анализ (для выявления мотивационных признаков), описательный метод. Исследование сосредоточено на СВ диалектной зоне, где зафиксировано наибольшее количество наименований видов облаков. Согласно классификации Е. И. Коркиной, в СВ зоне выделяются 5 говоров: колымский (на территории Верхнеколымского, Среднеколымского, Нижнеколымского районов), индигирский (на территории Момского и Абыйского районов), оймяконский (Оймяконский район), верхоянский говор с саккырырским подговором (на территории Верхоянского и Эвено-Бытантайского районов), усть-янский говор (Усть-Янский район) [15, с. 12–14].

Результаты исследования и их обсуждение. Исследование наименований облаков в СВ диалектной зоне якутского языка имеет особую научную ценность. Оно позволяет выявить уникальные способы языковой концептуализации природных явлений в условиях специфического климата региона и глубже понять механизмы номинации в якутском языке.

В ходе анализа исследовано 11 многокомпонентных лексических единиц, которые условно разделены на три группы: «Виды кучевых облаков», «Облачность» и «Облака с осадками».

1. Виды кучевых облаков. В СВ диалектной зоне зафиксировано несколько видов кучевых (или кучевообразных) облаков, которые в свою очередь определяются как «один из основных видов облаков, имеющих вид клубов, башен, гор “с куполами”» [12]. В индигирском говоре (инд.) отдельные кучевые облака обозначаются термином *лонгороот былым*, где первый компонент *лонгороот* является изобразительным словом, которое, вероятно, образовано от лексемы *лос* ‘довольно увесистый’. Поскольку кучевые облака визуально воспринимаются как плотные, массивные и тяжелые образования, слово *лонгороот* вполне мотивирует характерные формы и внушительные размеры рассматриваемого типа облаков.

В индигирском говоре, наряду с термином *лохороот быlyт*, для обозначения белого кучевого облака используется словосочетание *аас былыта* [10, с. 34]. Семантика первого компонента *аас* остается дискуссионной. С. А. Ивановым отмечено, что его значение достоверно не установлено [13, с. 353]. Одна из версий, предложенная в ДСЯС, связывает лексему *аас* с зафиксированным в Абыйском и Среднеколымском районах значением ‘белый (о масти лошади)’ [10, с. 38]. В этом случае термин *аас былыта* мотивирован исключительно по цвету. Другую точку зрения предлагает Н. И. Данилова, которая переводит компонент *аас* как ‘голод’. Таким образом, термин интерпретируется как ‘облако голода’ или ‘облако голодной поры’. Эта мотивация основана на народном представлении о том, что появление таких облаков предвещало засуху, неурожай и, как следствие, голодную пору [6, с. 206]. Разрешить это противоречие помогает грамматический анализ. Форма *былыт-a* содержит притяжательный аффикс 3-го лица *-a*. Это указывает на то, что компонент *аас* функционирует не как определение цвета (что требовало бы беспадежной формы *аас быlyт*), а как имя, стоящее в позиции обладаемого признака. Данное наблюдение является аргументом в пользу гипотезы Н. И. Даниловой, т. к. конструкция *аас былыта* семантически приближается к семантике ‘облако (предвещающее) голод’. Таким образом, хотя вопрос нельзя считать окончательно закрытым, грамматическая структура термина *аас былыта* существенно укрепляет позицию семантической мотивации, связывающей его с предзнаменованием неурожая и голода.

В колымском говоре (кол.) термин *көччөх быlyт* обозначает ‘мощные кучевые облака’. Как отмечал С. А. Иванов, семантика компонента *көччөх* остается невыясненной [13, с. 273]. В словаре лексема *көччөх* имеет следующее значение – ‘молодая осенняя утка’ [2, с. 411], которое позволяет выдвинуть предположение о том, что в основе термина лежит ассоциативное мышление местных жителей. С одной стороны, название утки может указывать на сезон появления таких облаков. Осень в регионе характеризуется пасмурной и дождливой погодой, предвестником которой часто и являются мощные кучевые облака. С другой стороны, возможна и визуальная аналогия: пушистые и округлые очертания мощных кучевых облаков могли ассоциироваться со стаями уток, плавно «плывущими» по небу [26, с. 208]. Таким образом, термин *көччөх быlyт* может быть мотивирован как временными (осенний период), так и образно-визуальными (сходство со стаей птиц) признаками.

Помимо термина *көччөх быlyт*, в колымском говоре для обозначения кучевых облаков используется словосочетание *хоро быlyт* [9, с. 292]. Значение компонента *хоро* является дискуссионным ввиду омонимичности этой лексемы. С. А. Иванов предлагает интерпретировать этот компонент следующим образом: ‘теплые страны, юг, южный’ [13, с. 340]. Подобная семантика восходит к фольклорному *хоро I*, названию монголоязычного племени, пришедшего с юга, от которого образовано выражение *хоро сирэ* ‘южные теплые края’ [4, с. 600]. В этом случае термин может отражать направление, откуда приходят такие облака, или ассоциироваться с чем-то южным. Н. И. Данилова приводит две возможные мотивации. С одной стороны, компонент *хоро* может восходить к *хоро II* ‘наружная часть камелечной трубы’ (ср. *охох хороото* ‘печная труба’). Эта метафора могла использоваться для обозначения высоких, устремленных вверх облаков. С другой стороны, исследователь не исключает эвенкийское влияние, предполагая заимствование – эвенк. *горо* ‘далъ, далекий’ [6, с. 206]. Таким образом, толкование термина *хоро быlyт* остается дискуссионным. Каждая из версий (‘южное облако’, ‘облако-труба’ (высокое) или ‘далекое облако’) предлагает собственную культурно-обусловленную трактовку, отражающую особенности восприятия природных явлений в колымском говоре.

Трехкомпонентный термин (кол.) *үүт эбириэн быlyт* используется для обозначения перисто-кучевых облаков, которые, как известно, представляют собой высокие скопления

в виде слоев или лоскутов, состоящих из мелких белых облаков, напоминающих зерна или хлопья, и лишенных теневой окраски [5, с. 248]. Первый компонент термина *үүт* ‘молоко’ метафорически отражает их белый, молочно-белый цвет. Второй компонент *эбириэн* ‘покрытый мелкими крапинками, пятнистый, чубарый (о масти лошади)’ точно описывает их пятнистую, россыпную форму. Таким образом, все словосочетание *үүт эбириэн былым* образно передает представление о белых пятнах на небе, что полностью соответствует внешнему виду анализируемого типа облаков.

2. Облачность. С. А. Иванов предполагает, что компонент *луукку* в термине (верх.-кол.) *луукку былым*, обозначающем ‘продолжительную сплошную облачность’, может быть фонетическим вариантом слова *лунку* ‘теплый и сырой’. На этом основании исследователь предлагает буквальный перевод термина как ‘теплая облачность’ [13, с. 286]. Однако данные словарей отражают иные трактовки. Так, в словаре лексема *лунку* имеет значение ‘пасмурный, безветренный и без осадков; облачный и тихий (о погоде)’ [3, с. 133]. ДСЯ же указывает на заимствование из эвенк. *лунгур* ‘вечер’, ‘ночь’ [9, с. 152]. На наш взгляд, название облака может быть мотивировано либо характеристикой погоды (пасмурной и безветренной), либо временем суток, когда такая облачность наблюдается чаще всего.

В индигирском говоре облачная погода с туманом обозначается термином *сиibэр былым* [10, с. 160]. Компонент *сиibэр* восходит к русскому диалектному слову *сивер* ‘холодный северный ветер’. Таким образом, буквально *сиibэр былым* можно перевести как ‘облака северного (холодного) ветра’. Вероятно, этот термин обозначает облака, которые приносит с собой холодный и сырой северный ветер, обычно несущий пасмурную погоду и туман.

В Среднеколымском районе облачность без ветра, сопровождающаяся потеплением, обозначается термином *саха былыта* (якут + облако-POSS.3SG) [9, с. 204]. Мотивация этого термина представляет определенную сложность для интерпретации. Наиболее вероятным представляется предположение, что компонент *саха* указывает на направление или происхождение облаков, т. е. это облака, приходящие со стороны центральных районов Якутии. Такое представление, по-видимому, связано с особенностями мировосприятия жителей северных районов республики. Это обусловлено тем, что исторически центральные улусы традиционно считаются территориями преимущественного расселения якутского народа. Следует также отметить, что помимо понятия *саха былыта* в СВ зоне зафиксирован целый ряд других терминов с этнонимом *саха*, относящихся к различным тематическим группам: *саха балыга* (инд.) ‘местная рыба, остающаяся в пределах региона – щука, налим, окунь, ленок, хариус и т. д.’ (якут + рыба-POSS.3SG), *саха сирэ* (инд, ойм.) ‘равнина, лишенная гористого ландшафта’ (якут + земля-POSS.3SG), *саха талаңа* (в.-кол.) ‘ива сухолюбивая’, (с.-кол.) ‘вид ивы’, *сахха талаңа* (верх., в.-кол.) ‘ива сухолюбивая’ [9, с. 205], *хакха талаңа* (верх.) ‘вид ивы’ (якут + тальник-POSS.3SG) [9, с. 226]. Что касается названий ивы, исследователи предполагают, что они могли быть даны коренными тунгусо-маньчжурскими народами (эвенками и эвенами), длительно контактировавшими с якутами, но и не исключают возможность калькирования (‘якутская ива’) [11, с. 34]. Мы считаем, что обилие терминов с этнонимом *саха* именно в СВ группе говоров свидетельствует о глубоком и продолжительном языковом контакте между якутским и тунгусо-маньчжурскими народами, результатом которого стало активное использование этнонима для маркировки локальных природных объектов и явлений.

Термин *тымныы муора күдэнэ* (кол.) обозначает ‘разновидность зимних облаков’ [10, с. 198] и буквально переводится как ‘марево холодного моря’. Несмотря на то что в прямом значении отсутствует явная связь с облачностью, это словосочетание включено в исследуемую группу, поскольку компонент *күдэн* ‘марево’ подразумевает наличие дымки или тумана. Географическое положение Колымской низменности, прилегающей к Восточно-

Сибирскому морю, играет ключевую роль в понимании этого термина. Буквальный перевод однозначно указывает на направление как основной мотивационный признак. Повидимому, описываемые облака наблюдались именно со стороны моря и ассоциировались с холодными воздушными массами, поступающими с северного направления. Анализируемый термин представляет собой яркий пример того, как географическое окружение и систематические наблюдения за природными явлениями находят отражение в языке через формирование сложных, но семантически мотивированных описательных конструкций.

3. Облака с осадками. В индигирском говоре словосочетание *куөх былым* обозначает ‘облака, несущие продолжительный мелкий дождь’. Подобные дождевые облака, как правило, имеют темно-серый цвет, что, на первый взгляд, противоречит основному значению лексемы *куөх* ‘голубой, синий, зеленый’. Однако в своей статье А. В. Тимофеева отмечает, что «якутское цветообозначение *куөх* выражает не столько сплошной синий / зеленый цвет, сколько именно серый оттенок сложного, неоднородного окраса, что может быть оправдано этимологически как итог сложной семантической эволюции синкетичного пратюрк. *gōk ‘небо; любой цвет неба; зеленый, голубой, синий, сизый’» [25, с. 77]. Таким образом, использование слова *куөх* для описания серых дождевых облаков является глубоко мотивированным и отражает древнюю цветовую концепцию.

В этом же говоре дождевые облака обозначаются термином *саантас былым* (ветер с запада + облако) [9, с. 199]. Первый компонент этого термина является заимствованием из русского диалектного слова *запад* в значении ‘западный ветер’. Подобно рассмотренному ранее понятию *сиibэр былым* (букв. облако северного ветра), название *саантас былым* мотивировано направлением ветра, с которым приходят дождевые облака. Это свидетельствует об устойчивой модели образования метеорологической лексики в говоре, связывающей тип облачности с направлением движения воздушных масс.

Выводы. Результаты комплексного анализа диалектной лексики, обозначающей облака в СВ зоне якутского языка, выявили богатство и многообразие способов номинации рассматриваемого природного явления. Это свидетельствует о высокой степени ономасиологической вариативности исследуемого лексического пласта и его глубокой укорененности в языковой картине мира носителей диалекта. Именование формируется на основании следующих мотивационных признаков:

- характеристика внешнего восприятия (цвет, форма, размер): *лоhороот былым*, *көчөх былым*, *хоро былым*, *үүт эбириэн былым*, *куөх былым*;
- пространственно-временные и географические показатели: *тымныы муора күдэнэ*, *сиibэр былым*, *саантас былым*, *луукку былым*;
- культурно-мировоззренческие особенности: *аас былыта*, *саха былыта*.

Выявленные наименования облаков представляют собой сложные термины, образованные на базе общекультурного слова *былым*, что свидетельствует о едином источнике терминообразования при разнообразии мотивационных моделей. Особый интерес представляет понятие *тымныы муора күдэнэ*, отличающееся трехкомпонентной структурой и использованием слова *кудэн* ‘марево’ вместо *былым*.

В составе наименований облаков отмечены лексемы следующих лексико-семантических групп: «Разновидности ветра» (*саантас*, *сиibэр*), «Признаковые слова» (*куөх*, *эбириэн*, *тымныы*, *лоhороот*, *луукку*), «Птицы» (*көчөх*), «Наименования предметов быта и пищи» (*хоро*, *үүт*), «Ландшафт» (*муора*), «Этноним» (*саха*), «Физическое состояние» (*аас*). Такое многообразие компонентов свидетельствует о сложной и разносторонней формально-семантической структуре терминологии облачности, отражающей богатство языковой картины мира и специфику народного миропонимания.

Исследование подтверждает, что метеорологическая лексика служит ценным источником для понимания языковой картины мира якутского народа, отражая особенности его восприятия природы, хозяйственного уклада и исторического взаимодействия с окружающей средой.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахматова М. А. Этнокультурная специфика концептуализации природных явлений в карачаево-балкарской языковой картине мира (на примере концептов «ветер» и «дождь») // Российская тюркология. – 2020. – № 1-2(26–27). – С. 5–21.
2. Большой толковый словарь якутского языка = Саха тылын быһаарылаах улахан тылдыты : в 15 томах. Т. 4 : (Буква К) / под ред. П. А. Слепцова. – Новосибирск : Наука, 2007. – 672 с.
3. Большой толковый словарь якутского языка = Саха тылын быһаарылаах улахан тылдыты : в 15 томах. Т. 4 : (Буква Л) / под ред. П. А. Слепцова. – Новосибирск : Наука, 2009. – 519 с.
4. Большой толковый словарь якутского языка = Саха тылын быһаарылаах улахан тылдыты : в 15 томах. Т. 13 : (Буква Х) / под ред. П. А. Слепцова. – Новосибирск : Наука, 2016. – 638 с.
5. Гайдд Претор-Пинней. Занимательное облаковедение. – М. : Гаятри, 2007. – 392 с.
6. Данилова Н. И. Метеорологическая лексика в северных говорах якутского языка // Эхо арктической Одиссеи: судьбы этнических культур в исследованиях учёных-североведов : сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. – Якутск : Электронное изд-во Нац. б-ки РС (Я), 2019. – С. 201–207. – DOI 10.25693/Gurvich.2019DanilovaNI.
7. Данилова Н. И. Названия разновидностей ветра в словарях якутского языка // Вопросы гуманитарных наук. – 2015. – № 5(80). – С. 49–52.
8. Данилова Н. И. Репрезентация названий разновидностей облака в словарях якутского языка // Междунар. науч.-исслед. журнал. – 2015. – № 11-4(42) – С. 15–17.
9. Диалектологический словарь якутского языка: содержит свыше 8500 слов / сост.: П. С. Афанасьев, М. С. Воронкин, М. П. Алексеев. – М. : Наука, 1976. – 390 с.
10. Диалектологический словарь якутского языка / сост. М. В. Воронкин, М. П. Алексеев, Ю. И. Васильев. – Новосибирск : Наука, 1995. – 294 с.
11. Дыбо А. В., Малышева Н. В., Тимофеева А. В., Осорова М. А. Диалектные наименования деревьев и кустарников в якутском языке: этимологические материалы // Урало-алтайские исследования. – 2025. – № 1(56). – С. 21–59. – DOI 10.37892/2500-2902-2025-56-1-21-59.
12. Зайцева Н. А. Кучевообразные облака [Электронный ресурс] // Большая российская энциклопедия. – URL : <https://old.bigenc.ru/geography/text/2124218> (дата обращения: 10.09.2025).
13. Иванов С. А. Лексические особенности говоров якутского языка. – Новосибирск : Наука, 2017. – 392 с.
14. Искандаров А. Г. Метеорологическая лексика башкирского языка : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.02. – Уфа, 2009. – 24 с.
15. Коркина Е. И. Северо-восточная диалектная зона якутского языка. – Новосибирск : Наука, 1992. – 270 с.
16. Левитская Л. С. Метеорология // Сравнительно-историческая грамматика тюркских языков. Лекция. – М., 2001. – 822 с.
17. Майзина А. Н. Разновидности названий снега в алтайском языке // Российская тюркология. – 2024. – № 1-2(42–43). – С. 75–93. – DOI 10.37892/2712-8121-2024-42-43-75-93.
18. Милованова Н. В. Исследования метеолексики в современной лингвистике: к степени изученности вопроса // Известия КазУМОиМЯ им. Абылай хана. Сер. Филологические науки. – 2025. – № 1(76). – С. 230–243.
19. Мусаев К. М. Климат // Сравнительно-историческая грамматика тюркских языков. Пратюркский язык-основа. Картина мира пратюркского этноса по данным языка. – М., 2006. – 907 с.
20. Николаев Е. Р. О семантико-мотивирующем аспекте названий снега с основой *кыр-* в якутском языке // Научное обозрение Саяно-Алтая. – 2024. – № 2(42). – С. 30–34.
21. Николаев Е. Р. Особенности мотивирующих признаков диалектных названий разновидностей снега в якутском языке // Языки и фольклор коренных народов Сибири. – 2025. – № 1(53). – С. 20–27. – DOI 10.25205/2312-6337-2025-1-20-27.
22. Николаев Е. Р. Семантическое пространство диалектных названий снега в якутском языке // Turkic Studies Journal. – 2024. – Т. 6, № 4. – С. 116–131. – DOI <http://doi.org/10.32523/2664-5157-2024-4-116-131>.

23. Норманская Ю. В. Реконструкция пратюрской системы названий метеорологических явлений и ее анализ с точки зрения диахронической лексической типологии // Природное окружение и материальная культура пратюрских народов. – М. : Вост. лит. РАН, 2008. – С. 68–100.
24. Слепцов П. А. О словах күөх, танара, халлаан в якутском языке // Урало-алтайские исследования. – 2009. – № 1(1). – С. 92–95.
25. Тимофеева А. В. Феномен «сине-зеленых» животных в якутском языке: происхождение и семантика // Вестн. Сев. (Арктич.) федер. ун-та. Сер. Гуманит. и социал. науки. – 2025. – Т. 25, № 3. – С. 77–86. – DOI 10.37482/2687-1505-V436.
26. Тохтобина Я. Е. Лексика неживой природы якутского языка с компонентом-зоонимом: структурные и семантические способы номинации // Вестн. Сев.-Вост. федер. ун-та им. М. К. Аммосова. – 2025. – Т. 22, № 2. – С. 204–216. – DOI <https://doi.org/10.25587/2222-5404-2025-22-2-204-216>.

Статья поступила в редакцию 25.09.2025

REFERENCES

1. Ahmatova M. A. Ehtnokul'turnaya specifika konceptualizacii prirodnnykh yavlenij v karachaevo-balkarskoj yazykovoj kartine mira (na primere konceptov «veter» i «dozhd») // Rossijskaya tyrkologiya. – 2020. – № 1-2(26–27). – С. 5–21.
2. Bol'shoj tolkowyj slovar' yakutskogo yazyka = Sakha tylyn byhaaryylaakh ulakhan tyld'ya : v 15 tomakh. T. 4 : (Bukva K) / pod red. P. A. Sleptsova. – Novosibirsk : Nauka, 2007. – 672 s.
3. Bol'shoj tolkowyj slovar' yakutskogo yazyka = Sakha tylyn byhaaryylaakh ulakhan tyld'ya : v 15 tomakh. T. 4 : (Bukva L) / pod red. P. A. Sleptsova. – Novosibirsk : Nauka, 2009. – 519 s.
4. Bol'shoj tolkowyj slovar' yakutskogo yazyka = Sakha tylyn byhaaryylaakh ulakhan tyld'ya : v 15 tomakh. T. 13 : (Bukva H) / pod red. P. A. Sleptsova. – Novosibirsk : Nauka, 2016. – 638 s.
5. Gajdd Pretor-Pinnej. Zanimatel'noe oblakovedenie. – M. : Gayatri, 2007. – 392 s.
6. Danilova N. I. Meteorologicheskaya leksika v severnykh govorakh yakutskogo yazyka // Ehkho arkticheskoy Odissei: sud'by ehtnicheskikh kul'tur v issledovaniyakh uchenykh-severovedov : sb. materialov Vse-ros. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem. – Yakutsk : Elektronnoe izd-vo Nac. b-ki RS (Ya), 2019. – S. 201–207. – DOI 10.25693/Gurvich.2019DanilovaNI.
7. Danilova N. I. Nazvaniya raznovidnostej vетra v slovaryakh yakutskogo yazyka // Voprosy gumanitarnykh nauk. – 2015. – № 5(80). – S. 49–52.
8. Danilova N. I. Reprezentaciya nazvanij raznovidnostej oblaka v slovaryakh yakutskogo yazyka // Mezhdunar. nauch.-issled. zhurnal. – 2015. – № 11-4(42) – S. 15–17.
9. Dialektologicheskij slovar' yakutskogo yazyka: soderzhit svyshi 8500 slov / sost.: P. S. Afanas'ev, M. S. Voronkin, M. P. Alekseev. – M. : Nauka, 1976. – 390 s.
10. Dialektologicheskij slovar' yakutskogo yazyka / sost. M. V. Voronkin, M. P. Alekseev, Yu. I. Vasil'ev. – Novosibirsk : Nauka, 1995. – 294 s.
11. Dubo A. V., Malysheva N. V., Timofeeva A. V., Osorova M. A. Dialektnye naimenovaniya derev'ev i kustarnikov v yakutskom yazyke: ehtimologicheskie materialy // Uralo-altajskie issledovaniya. – 2025. – № 1(56). – S. 21–59. – DOI 10.37892/2500-2902-2025-56-1-21-59.
12. Zajceva N. A. Kuchevoobraznye oblaka [Elektronnyj resurs] // Bol'shaya rossijskaya ehnciklopediya. – URL : <https://old.bigenc.ru/geography/text/2124218> (data obrashcheniya: 10.09.2025).
13. Ivanov S. A. Leksicheskie osobennosti govorov yakutskogo yazyka. – Novosibirsk : Nauka, 2017. – 392 s.
14. Iskandarov A. G. Meteorologicheskaya leksika bashkirskogo yazyka : avtoref. dis. ... kand. filol. nauk : 10.02.02. – Ufa, 2009. – 24 s.
15. Korkina E. I. Severo-vostochnaya dialektная zona yakutskogo yazyka. – Novosibirsk : Nauka, 1992. – 270 s.
16. Levitskaya L. S. Meteorologiya // Sravnitel'no-istoricheskaya grammatika tyurkskikh yazykov. Leksika. – M., 2001. – 822 s.
17. Majzina A. N. Raznovidnosti nazvanij snega v altajskom yazyke // Rossijskaya tyrkologiya. – 2024. – № 1-2(42–43). – S. 75–93. – DOI 10.37892/2712-8121-2024-42-43-75-93.
18. Milovanova N. V. Issledovaniya meteoleksiki v sovremennoj lingvistike: k stepeni izuchen-nosti voprosa // Izvestiya KazUMOиMYA im. Abylaj khana. Ser. Filologicheskie nauki. – 2025. – № 1(76). – S. 230–243.
19. Musaev K. M. Klimat // Sravnitel'no-istoricheskaya grammatika tyurkskikh yazykov. Pratyurkskij yazyk-osnova. Kartina mira pratyurkskogo ehtnosa po dannym yazyka. – M., 2006. – 907 s.
20. Nikolaev E. R. O semantiko-motiviruyushchem aspekte nazvanij snega s osnovoj kyr- v yakutskom yazyke // Nauchnoe obozrenie Sayano-Altaya. – 2024. – № 2(42). – S. 30–34.

21. Nikolaev E. R. Osobennosti motiviruyushchikh priznakov dialektnykh nazvanij raznovidnostej snega v yakutskom yazyke // Yazyki i fol'klor korennnykh narodov Sibiri. – 2025. – № 1(53). – S. 20–27. – DOI 10.25205/2312-6337-2025-1-20-27.
22. Nikolaev E. R. Semanticheskoe prostranstvo dialektnykh nazvanij snega v yakutskom yazyke // Turkic Studies Journal. – 2024. – T. 6, № 4. – S. 116–131. – DOI <http://doi.org/10.32523/2664-5157-2024-4-116-131>.
23. Normanskaya Yu. V. Rekonstrukciya pratyurkskoj sistemy nazvanij meteorologicheskikh yavle-nij i ee analiz s tochki zreniya diakhronicheskoy leksicheskoy tipologii // Prirodnoe okruzhenie i materi-al'naya kul'tura pratyurk-skikh narodov. – M. : Vost. lit. RAN, 2008. – S. 68–100.
24. Sleptsov P. A. O slovakh kyøkh, tañara, khallaan v yakutskom yazyke // Uralo-altajskie issledovaniya. – 2009. – № 1(1). – S. 92–95.
25. Timofeeva A. V. Fenomen «sine-zelenyh» zhivotnyh v yakutskom yazyke: proiskhozhdenie i semantika // Vestn. Sev. (Arktich.) feder. un-ta. Ser. Gumanit. i social. nauki. – 2025. – T. 25, № 3. – S. 77–86. – DOI 10.37482/2687-1505-V436.
26. Tokhtobina Ya. E. Leksika nezhivoj prirody yakutskogo yazyka s komponentom-zoonimom: strukturnye i semanticheskie sposoby nominacii // Vestn. Sev.-Vost. feder. un-ta im. M. K. Ammosova. – 2025. – T. 22, № 2. – S. 204–216. – DOI <https://doi.org/10.25587/2222-5404-2025-22-2-204-216>.

The article was contributed on September 25, 2025

Сведения об авторе

Токтобина Яна Егоровна – научный сотрудник Международной научно-исследовательской лаборатории «Лингвистическая экология Арктики» Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова, г. Якутск, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-0232-5752>, ya.tokhtobina@mail.ru

Author Information

Tokhtobina, Yana Egorovna – Research Associate of the International Research Laboratory “Linguistic Ecology of the Arctic”, M. K. Ammosov North-Eastern Federal University, Yakutsk, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-0232-5752>, ya.tokhtobina@mail.ru

КЛАССИФИКАЦИЯ ПРЕФИКСАЛЬНЫХ ФОРМ ГЛАГОЛА “SCHWIMMEN”

¹*Национальный исследовательский университет
«Московский энергетический институт», г. Москва, Россия*

²*Московский государственный институт международных отношений (университет)
Министерства иностранных дел Российской Федерации, г. Москва, Россия*

Аннотация. Настоящая работа посвящена анализу немецкоязычных глаголов со значением физического перемещения в водной среде (гидросфере), а именно префиксальных дериватах мотивирующей основы schwimmen. Актуальность исследования обусловлена необходимостью применения системного подхода к описанию семантики глаголов движения в рамках когнитивно-дискурсивной парадигмы. В соответствии с этим подходом анализ формирования значения производного глагола проводится на концептуальном уровне с использованием категориального аппарата когнитивной лингвистики, что предполагает обращение к концептуальным структурам, стоящим за префиксом и глагольной основой. Эмпирическую базу составили 28 дериватов. В качестве материалов привлечены данные авторитетных толковых словарей и языковых корпусов DWDS и DGD. Теоретическую основу работы составляют исследования в области semantics, лингвотопологии и теории концептуальной деривации. Новизна исследования заключается в комплексном анализе производных глагола schwimmen, сочетающем лингвотопологический подход с моделированием взаимодействия концептов префикса и основы. Практическая значимость состоит в возможности применения результатов в переведении и учебной лексикографии. Анализ подтверждает, что семантика немецких гидросферных глаголов формируется как результат интеграции концептуальных структур, отражая типологические особенности языка и культурно-когнитивные установки носителей.

Ключевые слова: глаголы движения, плыть, schwimmen, семантическое поле, лингвотопология, языковая картина мира

V. V. Yakovleva¹, T. S. Larina²

CLASSIFICATION OF PREFIXAL FORMS OF THE VERB “SCHWIMMEN”

¹*National Research University “Moscow Power Engineering Institute”, Moscow, Russia*

²*Moscow State Institute of International Relations (University) of MFA of Russia, Moscow, Russia*

Abstract. This paper analyzes German verbs denoting physical movement in the aquatic environment (hydrosphere), focusing on prefixal derivatives of the motivating stem *schwimmen*. The relevance of the study stems from the need to apply a system approach to describing the semantics of verbs of motion within the cognitive-discursive paradigm. In accordance with this approach, the analysis of the formation of the meaning of the derivative verb is conducted at the conceptual level using the categorical apparatus of cognitive linguistics, which involves referring to the conceptual structures underlying the prefix and verb stem. The empirical base consists of 28 derivatives; data from authoritative explanatory dictionaries and the DWDS and DGD language corpora are used as materials. The theoretical basis of the work consists of research works in the fields of semantics, linguatopology, and the theory of conceptual derivation. The novelty of this study lies in its comprehensive analysis of the verb *schwimmen* derivatives, combining a linguotopological approach with modeling the interaction of prefix and stem concepts. The practical

significance lies in the potential application of the results in translation studies and academic lexicography. The analysis confirms that the semantics of German hydrospheric verbs is formed through the integration of conceptual structures, reflecting the typological features of the language and the cultural and cognitive attitudes of its speakers.

Keywords: *verbs of motion, swim, schwimmen, semantic field, linguatopology, linguistic worldview*

Введение. В рамках данной статьи исследовательский интерес фокусируется на анализе немецкоязычных глаголов движения как непосредственного физического перемещения в водной среде, исключая метафорические вариации значений.

К фундаментальным исследованиям различных частей речи относятся работы ведущих российских лингвистов. Так, по мнению Е. С. Кубряковой, глагол функционирует как своеобразное метонимическое средство выражения тех когнитивных признаков, которые были выделены в результате наблюдения за различными типами движения и которые воплотили в себе осмысление и категоризацию динамических процессов в их пространственно-временной протяженности [6].

Н. Н. Болдырев рассматривает глаголы движения в контексте их категоризации, выделяя акциональные и неакциональные. Они анализируются автором как иллюстрации динамических процессов в рамках функциональной категоризации, включая аспекты антропонимичности, субъектности и темпорально-аспектуальности [3].

На основании изучения семантики глагольных единиц в своем диссертационном исследовании И. В. Серегина делает вывод, что в основе префиксального глагола лежит пропозиция как когнитивная модель. Такие глаголы, являясь продуктом данной модели, представляют собой динамические структуры, изменяющиеся в процессе языковой интерпретации [8].

Изучением различных частей речи, в том числе и глаголов, занимается Л. В. Бабина, исследуя когнитивно-коммуникативные механизмы формирования значений деноминативных глаголов [2]. Автор освещает также вопросы концептуальной деривации и когнитивного моделирования в контексте анализа производных слов, характеризуя основные когнитивные механизмы, обеспечивающие осуществление деривационных процессов [1].

Вопросом изучения глаголов движения занимаются исследователи различных областей лингвистики: от семантики и когнитивистики до лингводидактики. Так, Т. Н. Юркина уделяет глаголам движения особое значение в обучении русскому языку как иностранному. В своем исследовании автор приводит дидактические материалы, способствующие освоению обучающимися лексико-семантических групп этих глаголов с учетом трудностей изучаемого языка [11]. В работе [4] М. Долекер и Ф. И. Панков проводят сопоставительный анализ вторичных семантических функций глаголов движения на базе русского и турецкого языков, в результате чего предлагается разделение этих глаголов на определенные семантические группы. О. А. Сулейманова и Д. А. Ильясова анализируют глаголы движения «идти» и «бежать» и их английские корреляты “go” и “run”. Продуктом этого анализа является лингвотопологическая схематизация обеих языковых систем ([5], [10]).

Таким образом, изучение глаголов движения представляет собой многоаспектную задачу, в рамках которой ученые сравнивают глаголы физического перемещения, выявляя их семантические особенности в различных языках и языковых парах. Такой анализ позволяет реконструировать фрагменты языковых картин мира, которые демонстрируют исследования механизмов концептуализации на различном лексическом материале ([7], [9]),

представляют совокупность концептов, норм и стереотипов, закрепленных в лексике, грамматике и фразеологии.

За основу исследуемых глаголов взято семантическое поле мотивирующей основы *schwimmen* и ее префиксальные форманты. Способ образования глаголов посредством префиксальной деривации от *schwimmen* составляет обширный класс производных значений, благодаря которому базовому значению глагола придается новый семантический оттенок.

Данное исследование представляет собой попытку выявить семантические особенности префиксальных форм немецкоязычного глагола *schwimmen*. Цель исследования заключается в установлении особенностей немецкоязычных формантов мотивирующей основы глагола *schwimmen*. Для решения поставленной предложены следующие задачи:

- проведение семантического анализа префиксальных форм немецкоязычного глагола *schwimmen* в контексте воздействия приставок на характер движения;
- рассмотрение контекстуальной специфики формантов мотивирующей основы *schwimmen* на основе DWDS [14] и DGD [12] для определения влияния приставок на семантику глагола;
- классификация формантов по специфике движения для идентификации особенностей их семантики.

Объектом исследования выступают префиксальные дериваты глаголов движения *schwimmen* в немецком языке, рассматриваемые в первую очередь с позиции их лексикографической репрезентации, затем – в рамках корпусного анализа употребления данных глаголов в языковой практике носителей немецкоязычной картины мира. Предметом исследования становятся семантико-топологические характеристики глаголов, которые под влиянием приставок модифицируют семантические значения.

Актуальность исследуемой проблемы заключается в решении некоторых ключевых проблем современной лингвистики, связанных с семантикой префиксальных глаголов мотивирующей основы *schwimmen* в немецком языке. Научная новизна состоит в разработке классификации семантических групп глаголов, учитывающей не только направленность движения, но и этапность действия (начало / процесс / завершение), а также наличие препятствия или его отсутствие.

Материал и методы исследования. Методика работы над анализом глаголов строится на основе структурно-семантического анализа:

- осуществляется репрезентативный отбор префиксальных глаголов от мотивирующей основы *schwimmen* с соблюдением критериев валидности физического перемещения в водной среде;
- анализируются семантические значения рассматриваемых глаголов на материале словаря Duden [13], что подкрепляется корпусным анализом примеров из DWDS и DGD для верификации контекстуальных употреблений глаголов в языковой практике;
- выделяются семантические признаки формантов, на основе которых проводится лингвотопологический анализ, в котором выявляется различия тех или иных глаголов.

Результаты исследования и их обсуждение. Рассмотрим немецкие префиксальные дериваты глаголов со значением физического перемещения в водном пространстве и начнем со словарных дефиниций глагола *schwimmen*, первым значением которого в Duden является следующее: *sich im Wasser aus eigener Kraft (durch bestimmte Bewegungen der Flossen, der Arme und Beine) fortbewegen* – Передвигаться в воде за счет собственной силы (определенными движениями плавников, рук и ног). Анализ приставочных форм глагола ‘*schwimmen*’ выявил наличие таких дериватов, как *abschwimmen, anschwimmen, aufschwimmen, ausschwimmen, brustschwimmen, davonschwimmen, delfinschwimmen, durchschwimmen, einschwimmen, erschwimmen, fortschwimmen, freischwimmen, herüberschwimmen, hinausschwimmen, hinschwimmen, hinüberschwimmen, mitschwimmen, rausschwimmen,*

runterschwimmen, rückenschwimmen, umherschwimmen, verschwimmen, vorbeischwimmen, wegschwimmen, weiterschwimmen, zurückschwimmen, zuschwimmen.

Выборка из немецкоязычного словаря DWDS демонстрирует наличие 28 префиксальных глаголов. Анализ дефиниций глаголов проведен с использованием словаря Duden. Отмечено наличие некоторых глаголов, которые не обладают значением ‘*физическое перемещение*’, ввиду чего они (*ausschwimmen, einschwimmen, freischwimmen, verschwimmen*) исключены из выборки. Следует обратить внимание на деривационные формы *mitschwimmen, runterschwimmen, umherschwimmen, vorbeischwimmen, weiterschwimmen*, которые не были представлены в словаре Duden, что, на наш взгляд, является вполне оправданным, т. к. приведенные приставочные глаголы построены по аддитивной модели и представляют собой простую сумму элементов, не создавая семантических приращений, что особо важно при анализе метафорического функционирования префиксальных глаголов.

Семантический анализ выборки формантов мотивирующей основы *schwimmen* позволяет дифференцировать их по следующим критериям:

1. Прохождение расстояния по произвольной траектории:

а) движение к объекту (*anschwimmen* – подплывать; *erschwimmen* – доплыть до чего-то, достичь чего-л. усилием (акцент на результате); *hinschwimmen* – доплыть до чего-то в сторону от говорящего или исходной точки (акцент на направлении); *herüberschwimmen* – доплыть до говорящего с противоположной стороны; *zuschwimmen* – плыть к цели (акцент на целенаправленном движении к объекту); *zurückschwimmen* – плыть обратно к исходной точке);

б) удаление от объекта (*abschwimmen* – упливать / отплывать от объекта (акцент на отдалении от исходной точки); *davonschwimmen* – упливать прочь (акцент на полном удалении от объекта); *fortschwimmen* – упливать от объекта дальше (акцент на продолжении движения в направлении от исходной точки, без указания конкретного пункта назначения); *hinausschwimmen* – отдаляться от берега, плывя; *rausschwimmen* – отдаляться от берега, плывя (разг.); *wegschwimmen* – уплывать, удаление от места или объекта (акцент на исчезновении из поля зрения, плывя));

в) движение через / вокруг / мимо (*durchschwimmen* – двигаться сквозь / под / между чем-л., плывя; *umherschwimmen* – плыть в водном пространстве хаотично, бесцельно; *vorbeischwimmen* – проплыть мимо объекта, не касаясь его; *hinüberschwimmen* – переплыть на другой берег; *runterschwimmen* – плыть вниз по течению);

г) движение по вертикальной оси (*aufschwimmen* – всплыть на поверхность). Следует отметить, что применяемое в судостроении значение – (beim Stapellauf) zu schwimmen beginnen [13] – не относится к физическому перемещению: *Auf der Werft schwimmt heute schon der zweite Frachter auf* (На верфи сегодня спущен на воду уже второй сухогруз (здесь и далее перевод наш. – В. Я., Т. Л.).

Другие форманты могут быть распределены по следующим группам:

2. Глаголы, обозначающие стиль плавания:

– *delfinschwimmen* (плыть стилем баттерфляй) – in einem Stil schwimmen, bei dem beide Arme gleichzeitig über dem Wasser nach vorn geworfen und unter Wasser nach hinten geführt werden, während die geschlossenen Beine auf und ab bewegt werden: *Ich habe heute versucht delfinschwimmen* [12] (Сегодня я попробовал плыть стилем);

– *brustschwimmen* (плыть брассом) – in Brustlage schwimmen: *Einer darf ganz normal brustschwimmen, der nächste nur mit den Armen, der dritte nur mit den Beinen...* [14] (Один может плыть обычным брассом, другой – только руками, третий – только ногами...);

– *rückenschwimmen* (плыть на спине) – in Rückenlage schwimmen: ...und da lernt man ... *rückenschwimmen, also man muss nur brustschwimmen können, alles andere bringen sie dir bei...* [12] (И там учат ... плавать на спине, т. е. тебе нужно только уметь плавать брассом – всему остальному тебя научат).

3. Продолжение движения:

- *weiterschwimmen* (продолжать плыть) – sich schwimmend weiterbewegen: *Zuerst wollte ich weiterschwimmen, aber dann tat ich, was ich immer tue* [14] (Я собрался плыть дальше, но в итоге поступил как обычно);
- *durchschwimmen₂* (проплыть какую-л. дистанцию) – eine bestimmte Zeit, Strecke ohne Unterbrechung schwimmen: *Die Staffel mit Langstrecken-Europameisterin Peggy Büchse durchschwamm die 152,8 Kilometer lange Strecke in der Ostsee...* [14] (Команда с чемпионкой Европы Пегги Бюксе проплыла 152,8 км по Балтийскому морю...).

4. Совместное движение / сопровождение:

- *mitschwimmen* (плыть вместе с кем-л.): ...*in Norwegen ... musste der immer, wenn jemand anderes rausschwimmen wollte, mitschwimmen und aufpassen* [12] (В Норвегии ему постоянно приходилось сопровождать вплавь каждого, кто хотел отплыть от берега, и следить за безопасностью).

Данная классификация демонстрирует, что семантика немецкоязычных приставок определяет пространственную ориентацию и этапность действия, ввиду чего предлагается изображение глаголов в двумерной классификации (таблица 1):

Таблица 1 – Классификация немецкоязычных формантов мотивирующей основы *schwimmen*

фазовость действия простран- ственная ориентация	начало	процесс	завершение
вверх	–	aufschwimmen	–
к цели	–	hinschwimmen	erschwimmen, zuschwimmen, anschwimmen
от точки	abschwimmen davonschwimmen, hinausschwimmen, rausschwimmen	fortschwimmen, wegschwimmen	–
через / вокруг пространство	–	durchschwimmen ₂ , umherschwimmen, vorbeischwimmen, runterschwimmen	durchschwimmen ₁ hinüberschwimmen, herüberschwimmen

В представленную таблицу считаем нецелесообразным включать группу глаголов, обозначающих стиль плавания (*brustschwimmen*, *delfinschwimmen*, *rückenschwimmen*), т. к. они транслируют технику перемещения, а не направление движения. Глаголы групп «Совместное движение / сопровождение» (*mitschwimmen*) и «Продолжение движения» (*weiterschwimmen*) также не учтены, поскольку они относятся к сопровождению движения, его непрерывности, отражая манеру движения, а не действие.

Выводы. Комплексный анализ немецкоязычных префиксальных дериватов от мотивирующей основы *schwimmen* подтверждает, что семантическое поле глаголов водного перемещения в немецком языке формируется под влиянием типологических особенностей данного языка. Префиксальная деривация, являясь ключевым механизмом модификации семантики анализируемого базового глагола, позволяет не только уточнять значения пространственных координат объектов, но и вносить аддитивные аспектуальные характеристики. Использование лексикографических источников в сочетании с корпусными данными обеспечивает высокую степень верификации исследования. Это дает возможность, с одной стороны, включить в анализ префиксальные дериваты (*mitschwimmen*, *runterschwimmen*, *umherschwimmen* и др.), которые не представлены в словаре Duden, но употребляются в языковой картине мира носителей языка, с другой – исключить метафорические значения, не обладающие семантикой физического перемещения.

Научная новизна работы находит отражение в разработке классификации префиксальных дериватов. Выявлено, что их семантика поддается систематизации по двум критериям: пространственная ориентация и фазовость действия. Представленная в данном исследовании двумерная модель демонстрирует корреляцию между префиксальным глаголом и осуществлением динамического процесса. Анализ семантической дифференциации позволяет разграничить глаголы, описывающие топологию движения, и глаголы, характеризующие манеру или условия движения (глаголы стилей плавания – *brustschwimmen*, *delfinschwimmen*, *rückenschwimmen*; совместного движения – *mitschwimmen*; продолжения движения – *weiterschwimmen*). Представленное разграничение подтверждает сложность и многоуровневость структуры рассматриваемого немецкого глагола.

Таким образом, проведенное исследование вносит вклад в развитие теории глагольной семантики и когнитивной лингвистики, реконструируя фрагмент немецкоязычной картины мира, связанный с категориализацией перемещения в гидросфере. Дальнейшие перспективы исследования непосредственно могут быть связаны с расширением границ семантического анализа, заложенных в данной работе. Поскольку в рамках текущей статьи фокус внимания намеренно ограничен прямым значением физического перемещения префиксальных глаголов *schwimmen*, логичным продолжением работы является анализ выявленных моделей в аспекте когнитивной метафоризации, что расширит исследование семантики представленных глаголов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабина Л. В. Концептуальные основы словообразования // Когнитивные исследования языка. – 2009. – № 4. – С. 128–149.
2. Бабина Л. В. Особенности интерпретации деноминативных глаголов, произведенных от имен собственных // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. – 2009. – № 11. – С. 150–151.
3. Болдырев Н. Н. Функциональная категоризация английского глагола : монография. – М. : ЛИБРОКОМ, 2009. – 144 с.
4. Долекер М., Панков Ф. И. Глаголы движения в переносном значении: методические подходы к обучению турецких учащихся русскому языку // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. – 2022. – № 1. – С. 82–100.
5. Ильясова Д. А. Культурные аспекты в переводе русских приставочных глаголов на английский язык: понимание и адаптация // Кроссдисциплинарность в науке: проблемы и перспективы : Сборник научных статей по итогам XV Всероссийской аспирантской конференции с международным участием. – М. : Пере, 2024. – С. 135–140.
6. Кубрякова Е. С. Глаголы действия через их когнитивные характеристики // Логический анализ языка. Модели действия : сб. ст. – М. : Наука, 1992. – С. 84–90.
7. Ладоша О. М. Динамика концепта Atomkraft в немецкоязычных интернет-публикациях под влиянием техногенных катастроф // Глобальный научный потенциал. – 2021. – № 6(123). – С. 157–162.
8. Серегина И. В. Когнитивные языковые основы префиксального словообразования : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19. – Тамбов, 2007. – 18 с.
9. Степыкин Н. И. Специфика применения ассоциативных данных для овладения иноязычной лексикой // Обучение иностранному языку для профессиональных целей: традиции, инновации и перспективы. – М. : МЭИ, 2024. – С. 213–219.
10. Сулейманова О. А., Ильясова Д. А. Лингвотопологическая схематизация движения глаголами идти и бежать в русско-английском переводе // Вестник МГПУ. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование». – 2025. – № 1(57). – С. 120–132.
11. Юркина Т. Н. Изучение глаголов движения в курсе русского языка как иностранного // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2021. – № 3(112). – С. 231–237.
12. DGD. Die Datenbank für Gesprochenes Deutsch [Электронный ресурс]. – URL : <https://dgd.ids-mannheim.de/> (дата обращения: 05.11.2025).
13. Duden: Deutsches Universalwörterbuch / Hrsg. u. bearb. vom Wiss. Rat u. den Mitarb. der Dudenred. unter der Leitung von Günther Drosdowski. – 2., völlig neu bearb. u. stark erw. Aufl. – Mannheim etc. : Dudenverlag, 1989. – 1816 s.
14. DWDS. Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache [Электронный ресурс]. – URL : <https://www.dwds.de/> (дата обращения: 05.11.2025).

Статья поступила в редакцию 14.11.2025

REFERENCES

1. Babina L. V. Konceptual'nye osnovy slovoobrazovaniya // Kognitivnye issledovaniya yazyka. – 2009. – № 4. – S. 128–149.
2. Babina L. V. Osobennosti interpretacii denominativnyh glagolov, proizvedennyh ot imen sobstvennyh // Ak-tual'nye problemy filologii i pedagogicheskoy lingvistiki. – 2009. – № 11. – S. 150–151.
3. Boldyrev N. N. Funkcional'naya kategorizaciya anglijskogo glagola : monografiya. – M. : LIB-ROKOM, 2009. – 144 s.
4. Doleker M., Pankov F. I. Glagoly dvizheniya v perenosnom znachenii: metodicheskie podhody k obucheniyu tureckikh uchashchihsya russkomu yazyku // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. – 2022. – № 1. – S. 82–100.
5. Il'yasova D. A. Kul'turnye aspekty v perevode russkih pristavochnyh glagolov na anglijskij yazyk: понимание и адаптация // Krossdisciplinarnost' v nauke: problemy i perspektivy : Sbornik nauchnyh statej po itogam XV Vserossijskoj aspirantskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. – M. : Pero, 2024. – S. 135–140.
6. Kubryakova E. S. Glagoly dejstviya cherez ih kognitivnye harakteristiki // Logicheskij analiz yazyka. Modeli dejstviya : sb. st. – M. : Nauka, 1992. – S. 84–90.
7. Ladosha O. M. Dinamika koncepta Atomkraft v nemeckoyazychnyh internet-publikaciyah pod vliyaniem tekhnogennyh katastrof // Global'nyj nauchnyj potencial. – 2021. – № 6(123). – S. 157–162.
8. Seregina I. V. Kognitivnye yazykovoye osnovy prefiksal'nogo slovoobrazovaniya : avtoref. dis. ... kand. filol. nauk : 10.02.19. – Tambov, 2007. – 18 s.
9. Stepykin N. I. Specifika primeneniya associativnyh dannyh dlya ovladeniya inoyazychnoj leksikoj // Obuchenie inostrannomu yazyku dlya professional'nyh celej: tradicii, innovacii i perspektivy. – M. : MEI, 2024. – S. 213–219.
10. Sulejmanova O. A., Il'yasova D. A. Lingvotopologicheskaya skhematizaciya dvizheniya glagolami idti i bezhat' v russko-anglijskom perevode // Vestnik MGPU. Seriya «Filologiya. Teoriya yazyka. Yazykovoe obrazovanie». – 2025. – № 1(57). – S. 120–132.
11. Yurkina T. N. Izuchenie glagolov dvizheniya v kurse russkogo yazyka kak inostrannogo // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva. – 2021. – № 3(112). – S. 231–237.
12. DGD. Die Datenbank für Gesprochenes Deutsch [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://dgd.ids-mannheim.de/> (data obrashcheniya: 05.11.2025).
13. Duden: Deutsches Universalwörterbuch / Hrsg. u. bearb. vom Wiss. Rat u. den Mitarb. der Duden-red. unter der Leitung von Günther Drosdowski. – 2., völlig neu bearb. u. stark erw. Aufl. – Mannheim etc. : Dudenverlag, 1989. – 1816 s.
14. DWDS. Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://www.dwds.de/> (data obrashcheniya: 05.11.2025).

The article was contributed on November 14, 2025

Сведения об авторах

Яковлева Виктория Вадимовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Национального исследовательского университета «Московский энергетический институт», г. Москва, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-8820-4088>, iakovlevavv@mail.ru

Ларина Татьяна Сергеевна – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры немецкого языка Московского государственного института международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации, г. Москва, Россия, <https://orcid.org/0000-0001-5496-5850>, t.larina@my.mgimo.ru

Author Information

Yakovleva, Viktoria Vadimovna – Doctor of Philology, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, National Research University “Moscow Power Engineering Institute”, Moscow, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-8820-4088>, iakovlevavv@mail.ru

Larina, Tatyana Sergeevna – Candidate of Philology, Senior Lecturer of the Department of German Language, Moscow State Institute of International Relations (University) of MFA of Russia, Moscow, Russia, <https://orcid.org/0000-0001-5496-5850>, t.larina@my.mgimo.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 373.5.016:[371.38:811.111]:004.9

DOI 10.37972/chgpru.2025.129.4.005

A. И. Агеева

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ КВЕСТ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В 10 КЛАССЕ

*Владимирский государственный университет имени А. Г. и Н. Г. Столетовых,
г. Владимир, Россия*

Аннотация. Статья посвящена исследованию эффективности образовательного квеста как средства развития коммуникативных умений говорения на уроках английского языка у учащихся 10-го класса. Актуальность работы обусловлена поиском современных педагогических инструментов, позволяющих преодолеть разрыв между пониманием языка и способностью говорить на нем, выходя за рамки репродуктивных упражнений.

В ходе исследования разработан и апробирован образовательный квест «Невероятная кража», основанный на материале учебно-методического комплекса «Rainbow English». С целью выявления эффективности технологии образовательного квеста проведен педагогический эксперимент с участием контрольной и экспериментальной групп. Основным методом выступает тестирование речевых умений в формате диалога.

В результате итогового тестирования учащиеся экспериментальной группы, занимавшиеся по технологии образовательного квеста, демонстрируют существенный прогресс в развитии коммуникативных умений по сравнению с контрольной группой. Наиболее значительная динамика наблюдается в умении вести диалог и применять изученную лексику в спонтанной речи. Полученные данные подтверждают потенциал квест-технологии как средства развития коммуникативных умений на уроке английского языка.

На основании проведенного исследования делается вывод о том, что образовательный квест оказывает положительное влияние на развитие коммуникативных умений говорения и может быть рекомендован для применения в старшей школе.

Ключевые слова: обучение англоязычной устной речи, обучение говорению на английском языке, образовательный квест, интерактивные технологии на уроке английского языка, предметные результаты по английскому языку

EDUCATIONAL QUEST AS A MEANS OF DEVELOPING COMMUNICATIVE SKILLS IN ENGLISH LESSONS IN THE 10th GRADE

Vladimir State University, Vladimir, Russia

Abstract. The article investigates the effectiveness of the educational quest as a means of developing communicative skills of speaking in English lessons among 10th-grade students. The relevance of the study is determined by the search for modern pedagogical tools that can bridge the gap between language comprehension and speaking ability going beyond reproductive exercises.

As part of the study the educational quest “The Incredible Theft” was developed and tested based on the “Rainbow English” textbook materials. A pedagogical experiment involving control and experimental groups was conducted to assess the effectiveness of the educational quest technology with an oral dialogue test serving as the primary evaluation method.

The final assessment revealed that students in the experimental group who learned through the educational quest technology demonstrated more substantial progress in developing communicative skills compared to the control group. The most significant improvement was observed in their ability to maintain a dialogue and use learned vocabulary in spontaneous speech. The obtained data confirm the potential of quest technology as a means of developing communicative skills in English lessons.

The study concludes that the educational quest has a positive impact on the development of speaking skills and can be recommended for implementation in high school.

Keywords: *teaching English oral speech, teaching English speaking, educational quest, interactive technologies in English lessons, subject-specific learning outcomes in English*

Введение. Ключевой целью изучения предмета английского языка в общеобразовательной школе является формирование у учащихся коммуникативной компетенции, которая проявляется в развитии у обучающихся коммуникативных умений в четырех речевых аспектах иностранного языка, а именно говорения, чтения, аудирования и письма [3]. Как отечественные, так и зарубежные ученые в области педагогики ведут постоянные поиски современных интерактивных технологий, позволяющих сделать процесс развития соответствующей компетенции более эффективным, быстрым и интересным для учащихся [2, с. 39]. Так, обзор мировых исследований показывает, что интерактивные технологии оказывают позитивное влияние на развитие устного речевого аспекта коммуникативной компетенции [12, с. 235].

К числу современных перспективных интерактивных технологий относится образовательный квест. Он разработан и представлен в педагогическом поле Б. Доджем в 1995 г. в формате веб-квеста. Впоследствии эта технология получила активное развитие, и уже к 2014 г. типология образовательного квеста значительно расширилась, что представлено в подробной классификации И. Н. Сокол. Квест вышел за пределы онлайн-пространства в реальный режим, чем подчеркивается возможность комбинирования сетевого и офлайн-режима в процессе реализации этой технологии [5].

Цель настоящего исследования – выявить практическую эффективность технологии образовательного квеста как средства развития коммуникативных умений говорения на уроках английского языка у учащихся 10-го класса школы.

В соответствии с поставленной целью определены следующие задачи:

1. Проанализировать педагогическую и методическую литературу на предмет применения образовательного квеста на уроках английского языка в школе.

2. Разработать и внедрить в практику обучения английскому языку образовательный квест с опорой на учебно-методический комплекс «Rainbow English».

3. На основании опытно-экспериментальной работы определить эффективность образовательного квеста как средства развития коммуникативных умений учащихся 10-го класса школы.

Актуальность исследуемой проблемы. Обучение английскому языку в современной школе строится на основе учебно-методического комплекса (далее – УМК). В рамках УМК обучающимся необходимо осваивать материал в соответствии с учебным планом, который обычно предполагает достаточно быстрый темп обучения. При этом актуальные федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) и современные исследования в области образования рекомендуют применять на уроках передовые интерактивные технологии для наиболее эффективного освоения и закрепления материала, а также для развития метапредметных умений и навыков. Однако на применение соответствующих технологий на уроках не хватает времени, и педагогу приходится выбирать между своевременным освоением учебного материала в соответствии с программой и внедрением закрепляющей интерактивной технологии.

Кроме того, упражнения в УМК, направленные на закрепление пройденного материала, зачастую являются репродуктивными. В связи с этим развитию навыков говорения на английском языке уделяется недостаточное внимание. Так возникает распространенная проблема, когда обучающиеся понимают иностранный язык на слух, могут читать различные тексты, но не способны самостоятельно говорить и общаться на этом языке, применять изученный материал в речи.

Образовательный квест при правильной организации проведения этой технологии может заменить собой типовые упражнения, представленные в УМК и направленные на закрепление изученного материала. Благодаря своей специфике образовательный квест требует непосредственного устного общения участников друг с другом, с учителем и с участниками квеста, в результате чего новый языковой материал сразу закрепляется в устной речи учащихся. Таким образом, актуальность настоящего исследования обусловлена необходимостью верификации эффективности образовательного квеста как интерактивной технологии, которая не заменяет собой традиционный образовательный процесс, а дополняет и совершенствует его.

Образовательный квест изучается современными зарубежными исследователями в области педагогики на уроках английского языка как иностранного в качестве средства развития у обучающихся навыков критического мышления во время чтения ([10], [13]), понимания прочитанного текста на иностранном языке [9], а также развития письма [11] и говорения [14].

Актуальные отечественные исследования подтверждают эффективность квеста как средства формирования лексических навыков [8], а также как объединяющего компонента урока английского языка [1], средства обучения чтению [6] и повышения познавательной активности [7].

Соответствующие результаты исследований и теоретические выводы обуславливают актуальность изучения эффективности образовательного квеста в качестве технологии развития устного речевого аспекта коммуникативной компетенции на уроке английского языка в условиях российского образования.

Материал и методы исследования. Материалом для исследования служит учебно-методическая литература, посвященная разработке и применению образовательных квестов в педагогической практике. В процессе работы на основе художественного литературного произведения А. Кристи «Невероятная кража» составлен одноименный образовательный квест из четырех эпизодов на английском языке. Этот квест создан в соответствии

с учебной программой предмета английского языка на основе УМК «Rainbow English» под редакцией О. В. Афанасьевой и И. В. Михеевой.

Внедрение образовательного квеста осуществлено в формате опытно-экспериментальной работы, в которой приняли участие 29 учащихся 10-ых классов МАОУ «Гимназия № 3» г. Владимира. Контрольную группу составили 14 учащихся 10-го «А» класса, экспериментальную группу – 14 учащихся 10-го «Б» класса.

Для оценки динамики учебных достижений использован комплекс методов: на начальном и итоговом этапах исследования проведено устное тестирование речевых умений учащихся в формате диалога, наблюдение, сравнение.

В качестве основных методов исследования выступили анализ научно-методической литературы, педагогический эксперимент, тестирование, сравнительный анализ полученных данных.

Результаты исследования и их обсуждение. Анализ учебно-методической литературы показывает, что для достижения наиболее высоких результатов при внедрении образовательного квеста в процесс обучения английскому языку необходимо соблюдать ряд рекомендаций при его составлении. В частности он должен быть долгосрочным, т. е. включать не менее трех эпизодов, каждый из которых реализуется на отдельном уроке. Также квест должен сочетать в себе работу в реальном и виртуальном режимах. Кроме того, образовательный квест следует применять как в процессе проведения урока, так и в качестве элемента домашнего задания. Для его поэтапной реализации нами применена технологическая карта образовательного квеста по Е. А. Игумновой и И. В. Радецкой [4, с. 53], которая представлена в таблице 1.

Таблица 1 – Технологическая карта образовательного квеста «Невероятная кража»

Элемент структуры квеста	Описание структуры квеста
Название	«Невероятная кража»
Направленность	Английский язык
Цель	Развитие устного речевого аспекта коммуникативной компетенции на уроке английского языка
Продолжительность	Серия из четырех уроков. Квест проводится один раз в неделю, поэтому общая продолжительность составляет один месяц
Целевая группа	Учащиеся 10-го класса школы
Сюжет и основное задание	Действие происходит в Лондоне. Время действия: XIX в. Учащиеся играют роль детективов. К детективам обращается известный английский инженер, у которого пропали чертежи для важного государственного проекта. Обучающимся необходимо решить череду загадок, выяснить, кто украл чертежи, и вернуть их
Персонажи квеста	Известный английский инженер, служанка инженера Мэри, друг инженера Клаус, гости инженера
Задания и препятствия	Опрос служанки, осмотр локаций и поиск улик, чтение и расшифровка записки, обсуждение и выдвижение гипотез, составление фоторобота
Ресурсы	Мультимедийная презентация, ноутбук, проектор

Разработанный нами образовательный квест состоит из четырех сюжетно связанных между собой эпизодов. Первый эпизод разработан на основе следующих разделов УМК «Rainbow English» для обучающихся 10-го класса школы: Unit 1, Step 2 – Unit 1, Step 4. Дети выступают в роли детективов, класс преобразован в детективное агентство. Начальные задания эпизода направлены на погружение в игровую среду и командообразование: создание названия детективного агентства, восстановление пропущенных слов в слогане. Далее следует серия учебных действий, нацеленных на актуализацию и закрепление

лексического, грамматического и стилистического языкового материала выбранных разделов учебника.

По условию сюжетной линии учащиеся выполняют задание на аудирование, в рамках которого они слушают монолог персонажа (служанки). Это позволяет обозначить временные рамки игры и основную цель расследования. После этого проводится коллективное обсуждение, в ходе которого ученики предлагают первичный план дальнейших действий. Это способствует закреплению новой лексики на английском языке и развитию навыков спонтанной диалогической речи.

В конце эпизода дети обнаруживают на месте преступления записку вора. Их задача заключается в том, чтобы идентифицировать стиль текста, восстановить полные формы сокращенных слов и словосочетаний в соответствии с литературной нормой языка и интерпретировать смысл. Это задание создано на основе материала УМК по теме «Функциональные стили английского языка», тем самым обеспечено практическое применение полученных знаний.

Второй этап квеста реализован после изучения разделов Unit 1, Step 4–6. Он посвящен закреплению лексического материала по теме «Внешность», а также грамматических структур Past Simple и Past Progressive. В рамках сюжета обучающиеся выполняют задание по опросу свидетелей. Роли свидетелей исполняет учитель: он отвечает на вопросы детей. Целью опроса является составление портрета подозреваемого. Ключевая задача заключается в том, чтобы ученики правильно выстраивали вопросы с соблюдением правил грамматики при использовании английских грамматических времен.

На основе полученной информации в качестве домашнего задания обучающиеся должны самостоятельно создать фоторобот описанного персонажа на специальном онлайн-ресурсе. Для этого им требуется объединить усилия с целью обмена информацией. Этот этап позволяет комплексно актуализировать лексико-грамматический материал и использовать цифровые ресурсы для творческой работы.

Третий этап квеста внедрен после прохождения Unit 1, Step 7–10. Дети сравнивали созданные фотоработы с группой персонажей на изображении, транслируемом учителем. Обучающиеся поняли, что их фотоработы похожи не на выставленных на первом плане персонажей, а на портрет, изображенный на фоне.

На этом этапе сюжетная линия усложняется: схожесть фотоработы со старинным портретом вызывает панику среди персонажей. Одна из служанок инженера падает в обморок, и учащимся необходимо оказать ей первую медицинскую помощь. Опираясь на изученную медицинскую лексику, дети в мини-группах составляют письменный алгоритм действий по оказанию помощи, используя грамматические времена Future Simple и Future-In-The-Past. После выполнения задания обучающиеся обсуждают сложившуюся ситуацию и собственный прогресс в прохождении квеста. Этот эпизод способствует развитию навыков письменной и устной речи в рамках проблемной ситуации.

Четвертый (заключительный) этап квеста вводится после освоения Unit 1, Step 10 – Unit 2, Step 2. Данный этап посвящен тематике дружбы и межличностных отношений. В финале расследования учащиеся обнаруживают за портретом финальную записку, стилистически схожую с найденной ранее, из чего делается вывод о том, что все записи написаны одним и тем же человеком. Из полученных улик становится ясно, что кража инсценирована служами инженера, чтобы чертежи не достались его другу, который хотел присвоить их и изобретение инженера.

Финальной задачей для учащихся выступает анализ сложившейся ситуации. Им нужно определить, являются ли взаимоотношения инженера и его друга «токсичными» и опасными для первого, а затем сформулировать советы инженеру на основе изученной лексики по теме «Дружба».

Квест завершается коллективной рефлексией, в ходе которой обучающиеся оценивают их опыт участия в этой образовательной технологии. Таким образом, квест позволяет в рамках единого сюжета охватить широкий спектр языковых умений и актуализировать важные социокультурные темы.

Уровень эффективности применения образовательного квеста выявлен посредством сравнения результатов вводного и итогового тестирования у контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) групп в формате диалога учителя с обучающимися. Этот диалог оценен по четырем критериям, за каждый из которых ученик мог получить от нуля до пяти баллов, где ноль означает, что критерий не выявлен, а пять – критерий выявлен на максимальном уровне.

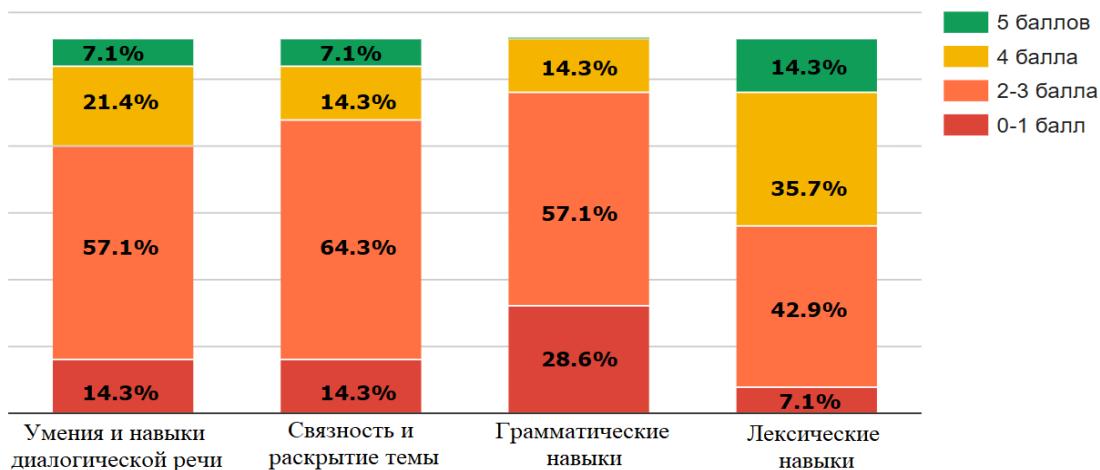
Критерий «Умения и навыки диалогической речи» подразумевает умение учащегося вести связный диалог на иностранном языке, а именно: высказывать реакцию на реплики собеседника, соблюдать смысловые и логические связи между репликами, не менять тему резко в процессе общения, задавать уточняющие вопросы.

Критерий «Связность и раскрытие темы» отражает умение ученика высказываться по теме длинными, осмысленными предложениями, рассматривать ее с разных точек зрения.

Критерий «Грамматические навыки» предполагает правильное использование грамматических структур в речи.

Критерий «Лексические навыки» отражает правильное использование нового изучаемого лексического материала в устной речи.

Результаты вводного тестирования, проведенного в ЭГ перед внедрением образовательного квеста, представлены на рисунке 1.



Из результатов вводного тестирования видно, что от 7,1 % до 28,6 % учащихся не справились с выполнением каждого из критериев. При этом наибольшую долю тестируемых (от 42,9 % до 64,3 %) составили учащиеся, которые по критериями тестирования получили 2 или 3 балла.

Результаты аналогичного вводного тестирования в КГ представлены на рисунке 2.

Учащиеся КГ показали результат, близкий к ЭГ. От 7,1 % до 21,4 % детей КГ не смогли выполнить критерии тестирования, при этом от 42,9 % до 57,1 % тестируемых выполнили критерии на 2–3 балла.

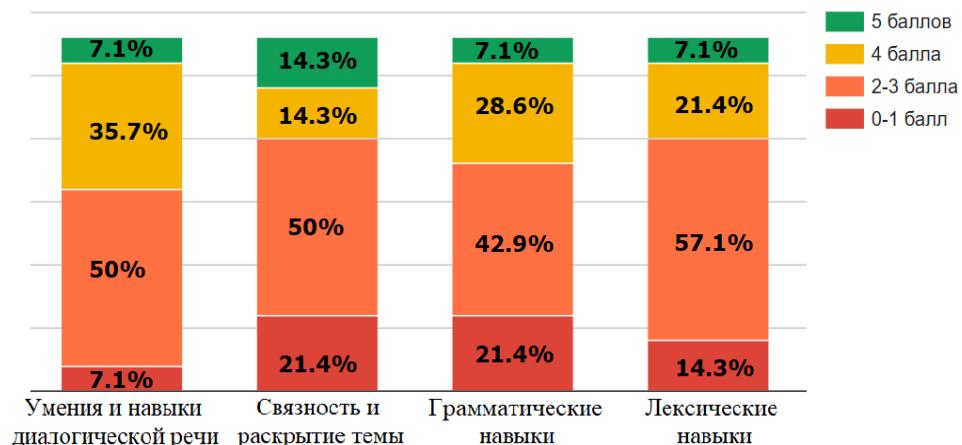


Рисунок 2 – Результаты вводного тестирования в КГ

По истечении периода прохождения образовательного квеста ЭГ в обеих группах проведено итоговое тестирование (в формате диалога учителя и ученика).

Результат итогового тестирования ЭГ отражен на рисунке 3.

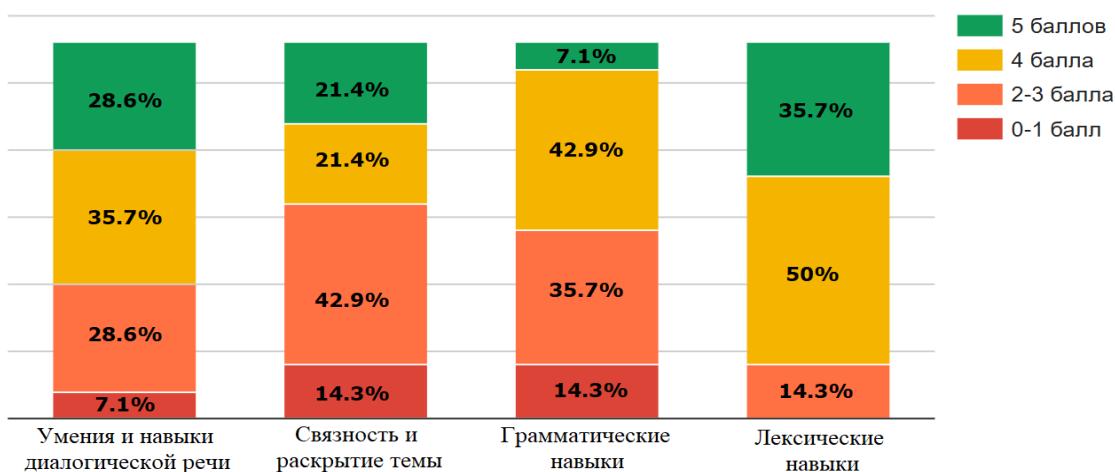


Рисунок 3 – Результаты итогового тестирования в ЭГ

Результаты итогового тестирования показали, что доля учащихся, не способных справиться с критериями тестирования, снизилась и составила от 0 % до 14,3 %. Также стоит обратить внимание, что значительно увеличились доли учащихся, получивших 5 баллов (от 7,1 % до 35,7 %) и 4 балла (от 21,4 % до 50 %) по отдельным критериям.

В наибольшей степени усовершенствованы умения учащихся вести диалог (критерий «Умения и навыки диалогической речи») и применять изученный лексический материал в диалоге (критерий «Лексические навыки»). На наш взгляд, это связано со спецификой общения учащихся на иностранном языке в рамках образовательного квеста. Во-первых, в процессе ведения диалога с персонажами квеста перед детьми стояла задача следовать определенным правилам общения, а также выдерживать единый смысл диалога и отвечать быстро в связи с ограничениями по времени. Во-вторых, закрепляемый

лексический материал был неотъемлемой частью каждого элемента квеста, поэтому учащиеся постоянно использовали его при выполнении заданий. Это привело к более эффективному и прочному усвоению новой лексики учениками.

Грамматический материал также применен в заданиях квеста, в связи с чем значительно повысилась доля учащихся, выполнивших критерий «Грамматические навыки» на 4 балла (было 14,3 %, стало 42,9 %).

Наименее выраженная динамика наблюдалась в отношении критерия «Связность и раскрытие темы», определяющего степень развернутости высказывания. Полученные данные позволяют предположить, что формирование навыка построения глубоких, исчерпывающих ответов требует более длительной и целенаправленной подготовки.

Для сравнения результаты итогового тестирования КГ отражены на рисунке 4.

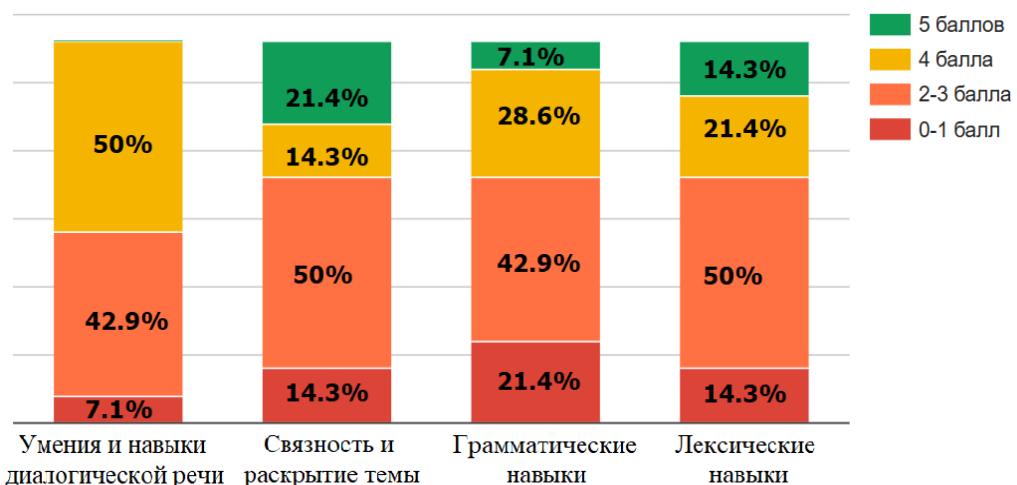


Рисунок 4 – Результаты итогового тестирования в КГ

К моменту итогового тестирования от 7,1 % до 21,4 % обучающиеся КГ не смогли справиться с выполнением критериев. Кроме того, наибольшая доля детей (от 42,9 % до 50 % тестируемых) по-прежнему выполняли указанные критерии на 2–3 балла.

Чтобы наглядно показать разницу между результатами ЭК и ЭГ, следует подчеркнуть следующее:

- По критерию «Умения и навыки диалогической речи» в ЭГ доля учащихся, набравших 5 баллов, увеличилась на 21,5 %, в КГ – уменьшилась на 7,1 %.
- По критерию «Связность и раскрытие темы» доля учащихся, набравших 5 баллов, в экспериментальной группе увеличилась на 14,3 %, в КГ – увеличилась на 7,1 %.
- По критерию «Грамматические навыки» доля учащихся, набравших 5 баллов, в экспериментальной группе увеличилась на 7,1 %, в КГ осталась без изменений.
- По критерию «Лексические навыки» доля учащихся, набравших 5 баллов, в экспериментальной группе увеличилась на 21,4 %, в КГ группе – увеличилась на 7,2 %.

Сравнительный анализ прогресса обеих групп выявил, что учащиеся экспериментальной группы, которые закрепляли материал при помощи технологии образовательного квеста, добились более существенного прогресса по всем заданным направлениям коммуникативных умений в рамках говорения.

Выводы. Проведенная опытно-экспериментальная работа и сравнительный анализ результатов контрольной и экспериментальной групп позволяют определить, что образовательный квест действительно оказывает существенное положительное влияние на развитие коммуникативных умений говорения у обучающихся 10-го класса на уроках английского языка. Исследование подтверждает, что ученики, которые закрепляют языковой материал

при помощи образовательного квеста, показывают результат лучше, чем те, кто отрабатывает тот же материал с помощью традиционных методов.

Основным преимуществом образовательного квеста на уроках английского языка является активное комплексное развитие у учащихся 10-го класса умений диалогической речи, связности и раскрытия темы в устной форме, а также совершенствование лексических и грамматических навыков. Непрерывное диалогическое взаимодействие учеников друг с другом и с персонажами в рамках квеста при использовании нового языкового материала приводит к более интенсивному и эффективному усвоению грамматических структур и лексических единиц. Кроме того, у детей формируются устойчивые речевые паттерны и снижается языковой барьер, в результате чего речь становится более целостной, связной и естественной. Это ключевой фактор в условиях формирования коммуникативной компетенции устной речи.

Рассматриваемая технология может быть использована учителями английского языка в качестве альтернативного варианта отработки языкового материала и его качественного закрепления в устном формате.

Дальнейшие исследования применения образовательного квеста следует проводить в области использования этой технологии с целью развития коммуникативных умений письма, чтения и аудирования на уроке английского языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агеева А. И., Жиркова О. П. Образовательный квест как объединяющий компонент урока английского языка // Мир – Язык – Человек : материалы V Международной научно-практической конференции. – Владимир : Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых, 2022. – С. 534–540. – EDN HDTTTW.
2. Еловская С. В. Использование интерактивных образовательных технологий при обучении иностранному языку в вузе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2018. – Т. 23, № 176. – С. 39–45. – DOI 10.20310/1810-0201-2018-23-176-39-45. – EDN VMCORS.
3. Захарова Т. В. и др. Коммуникативная компетентность: понятие, характеристики [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 4. – URL : <https://science-education.ru/ru/article/view?id=20413> (дата обращения: 15.11.2025).
4. Игумнова Е. А., Радецкая И. В. Квест-технология в образовании : учеб. пособие / Забайкал. гос. ун-т. – Чита, 2016. – 164 с.
5. Кичерова М. Н., Ефимова Г. З. Образовательные квесты как креативная педагогическая технология для студентов нового поколения [Электронный ресурс] // Мир науки. Педагогика и психология. – 2016. – № 5. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnye-kvesty-kak-creativnaya-pedagogicheskaya-tehnologiya-dlya-studentov-novogo-pokoleniya> (дата обращения: 15.11.2025).
6. Линева Е. А., Овчинникова М. В. Использование веб-квестов в обучении чтению на уроках английского языка в начальной школе // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. – 2023. – № 1. – С. 60–66. – EDN WAPMZS.
7. Маслова Т. А., Котулева А. А. Веб-квест-технологии как средство повышения познавательной активности обучающихся // Мир образования – образование в мире. – 2024. – № 2(94). – С. 133–141. – DOI 10.51944/20738536_2024_2_133. – EDN TYOAPB.
8. Николаев А. И., Максимова Д. С. Использование квест-технологии при формировании лексических навыков на уроках английского языка в 7 классе // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 5(84). – С. 156–158. – DOI 10.24411/1991-5497-2020-00913. – EDN VGRDMP.
9. Alqahtani S. M., Alfadda H. A. Integrating WebQuests into ESL Classrooms to Reinforce Students' Vocabulary and Reading Comprehension [Электронный ресурс] // International Journal of Education and Literacy Studies. – 2025. – Т. 13, № 1. – Р. 268–278. – URL : <https://doi.org/10.1080/09588221.2015.1061019> (дата обращения: 13.11.2025).
10. Badr A. B. B. A. et al. The Effectiveness of Web-Quest in Developing EFL Critical Reading Skill among Higher Studies Students “Faculty of Graduate Studies for Education Students as a Model” [Электронный ресурс] // Journal of Research in Curriculum Instruction and Educational Technology. – 2025. – Т. 11, № 1. – Р. 159–188. – URL : <https://doi.org/10.21608/jrciet.2025.404428> (дата обращения: 9.10.2025).
11. Hafidz M., Ulfa S. M. The effect of WebQuest on students' writing skill // SELL Journal: Scope of English Language Teaching, Linguistics, and Literature. – 2020. – Vol. 5, № 1. – P. 19–31.
12. Mahbub I. S. P., Hadina H. A systematic overview of issues for developing EFL learners' oral English communication skills [Электронный ресурс] // Journal of Language and Education. – 2021. – Т. 7, № 1(25). – P. 229–240. – URL : <https://doi.org/10.17323/jle.2021.10737> (дата обращения: 11.10.2025).

13. Omachonu C. G. Inculcating critical thinking skills in reading comprehension in English using the WebQuest approach // Nigerian Journal of Curriculum Studies. – 2025. – Vol. 30, № 3. – P. 163–172.
14. Scanni S. Using WebQuests to improve oral English performance in university courses with non-linguistic programmes // Studi di glottodidattica. – 2024. – Vol. 9, № 1. – P. 88–97.

Статья поступила в редакцию 16.11.2025

REFERENCES

1. Ageeva A. I., Zhirkova O. P. Obrazovatel'nyj kvest kak ob"edinyayushchij komponent uroka anglijskogo jazyka // Mir – Yazyk – Chelovek : materialy V Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. – Vladimir : Vladimirskej gosudarstvennyj universitet imeni Aleksandra Grigor'evicha i Nikolaya Grigor'evicha Stoletovyh, 2022. – S. 534–540. – EDN HDTTW.
2. Elovskaya S. V. Ispol'zovanie interaktivnyh obrazovatel'nyh tekhnologij pri obuchenii inostrannomu jazyku v vuze // Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki. – 2018. – T. 23, № 176. – S. 39–45. – DOI 10.20310/1810-0201-2018-23-176-39-45. – EDN VMCORS.
3. Zaharova T. V. i dr. Kommunikativnaya kompetentnost': ponyatie, harakteristiki [Elektronnyj resurs] // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. – 2015. – № 4. – URL : <https://science-education.ru/ru/article/view?id=20413> (data obrashcheniya: 15.11.2025).
4. Igumnova E. A., Radeckaya I. V. Kvest-tehnologiya v obrazovanii : ucheb. posobie / Zabajkal. gos. un-t. – Chita, 2016. – 164 s.
5. Kicherova M. N., Efimova G. Z. Obrazovatel'nye kvesty kak kreativnaya pedagogicheskaya tekhnologiya dlya studentov novogo pokoleniya [Elektronnyj resurs] // Mir nauki. Pedagogika i psihologiya. – 2016. – № 5. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnye-kvesty-kak-kreativnaya-pedagogicheskaya-tehnologiya-dlya-studentov-novogo-pokoleniya> (data obrashcheniya: 15.11.2025).
6. Lineva E. A., Ovchinnikova M. V. Ispol'zovanie veb-kvestov v obuchenii chteniyu na urokah anglijskogo jazyka v nachal'noj shkole // Vestnik Gosudarstvennogo gumanitarno-tehnologicheskogo universiteta. – 2023. – № 1. – S. 60–66. – EDN WAPMZS.
7. Maslova T. A., Kotuleva A. A. Veb-kvest-tehnologii kak sredstvo povysheniya poznavatel'noj aktivnosti obuchayushchihsya // Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire. – 2024. – № 2(94). – S. 133–141. – DOI 10.51944/20738536_2024_2_133. – EDN TYOAPB.
8. Nikolaev A. I., Maksimova D. S. Ispol'zovanie kvest-tehnologii pri formirovani leksicheskikh navykov na urokah anglijskogo jazyka v 7 klasse // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. – 2020. – № 5(84). – S. 156–158. – DOI 10.24411/1991-5497-2020-00913. – EDN VGRDMP.
9. Alqahtani S. M., Alfadda H. A. Integrating WebQuests into ESL Classrooms to Reinforce Students' Vo-cabulary and Reading Comprehension [Elektronnyj resurs] // International Journal of Education and Literacy Studies. – 2025. – T. 13, № 1. – P. 268–278. – URL : <https://doi.org/10.1080/09588221.2015.1061019> (data obrashcheniya: 13.11.2025).
10. Badr A. B. B. A. et al. The Effectiveness of Web-Quest in Developing EFL Critical Reading Skill among Higher Studies Students "Faculty of Graduate Studies for Education Students as a Model" [Elektronnyj resurs] // Journal of Research in Curriculum Instruction and Educational Technology. – 2025. – T. 11, № 1. – P. 159–188. – URL : <https://doi.org/10.21608/jrciet.2025.404428> (data obrashcheniya: 9.10.2025).
11. Hafidz M., Ulfa S. M. The effect of WebQuest on students' writing skill // SELL Journal: Scope of English Language Teaching, Linguistics, and Literature. – 2020. – Vol. 5, № 1. – P. 19–31.
12. Mahbub I. S. P., Hadina H. A systematic overview of issues for developing EFL learners' oral Eng-lish communication skills [Elektronnyj resurs] // Journal of Language and Education. – 2021. – T. 7, № 1(25). – P. 229–240. – URL : <https://doi.org/10.17323/jle.2021.10737> (data obrashcheniya: 11.10.2025).
13. Omachonu C. G. Inculcating critical thinking skills in reading comprehension in English using the WebQuest approach // Nigerian Journal of Curriculum Studies. – 2025. – Vol. 30, № 3. – P. 163–172.
14. Scanni S. Using WebQuests to improve oral English performance in university courses with non-linguistic programmes // Studi di glottodidattica. – 2024. – Vol. 9, № 1. – P. 88–97.

The article was contributed on November 16, 2025

Сведения об авторе

Агеева Анастасия Игоревна – ассистент кафедры педагогики Владимирского государственного университета имени А. Г. и Н. Г. Столетовых, г. Владимир, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-9516-2007>, thefrty@yandex.ru

Author Information

Ageeva, Anastasia Igorevna – Assistant of the Department of Pedagogics, Vladimir State University, Vladimir, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-9516-2007>, thefrty@yandex.ru

УДК 378.147

DOI 10.37972/chgpu.2025.129.4.006

Г. А. Александрова

КОНВЕРГЕНТНАЯ КОНЦЕПЦИЯ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева,
г. Чебоксары, Россия

Аннотация. Педагогическое образование как системообразующий компонент находится в центре внимания многих исследователей. Развитие образования сопровождается двумя взаимосвязанными и противоположными тенденциями: с одной стороны, более узкая специализация наук и предметное обучение, с другой – как ответ на новые вызовы растет потребность ученых в интеграции новых знаний из других научных областей и усиливается необходимость реализации междисциплинарных и интегративных моделей образования. В статье конвергенция рассматривается как фундаментальный принцип развития современного общества, конвергентная концепция – как теория, а конвергентный подход – как метод. На основании анализа развития идей междисциплинарного, интегративного и системного подходов, реализованных в отечественной системе образования, сделан вывод о том, что данные подходы стали методологической основой конвергентной концепции. Проведенный анализ новых научных публикаций по заявленной теме показал, что анализируемая концепция педагогического образования – это современная парадигма подготовки педагогических кадров, позволяющая целенаправленно формировать у будущих учителей интегративное, междисциплинарное мышление, обеспечивающее способность и готовность работать в условиях стирания границ между педагогикой, другими науками и технологиями. Конвергентная концепция является теоретической базой выживания и релевантности педагогического образования в XXI в. Конвергентный подход – это механизм (метод) интеграции знаний и технологий в современной системе педагогического образования. Проведен сравнительный анализ традиционной и конвергентной моделей, рассмотрены возможности и перспективы реализации рассматриваемого подхода в системе общего и высшего педагогического образования. В работе обозначены перспективные направления развития конвергентной концепции.

Ключевые слова: конвергенция, конвергентная концепция, конвергентный подход, междисциплинарность, технологическая интеграция (NBICS), конвергентная образовательная среда, конвергентная концепция развития педагогического образования

G. A. Aleksandrova

CONVERGENT CONCEPT OF PEDAGOGICAL EDUCATION DEVELOPMENT

I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia

Abstract. Pedagogical education as a system-forming component is the focus of attention of many researchers. The development of education is accompanied by two interrelated and opposing trends. On the one hand, there is an increasingly narrow specialization of sciences and subject-specific teaching. On the other hand, in response to new challenges, there is a growing need for scholars to integrate new knowledge from other scientific fields and a growing need to implement interdisciplinary and integrative educational models. This article examines convergence as a fundamental principle of the development of modern society, the convergent concept as a theory, and the convergent approach as a method. Based on the analysis of the development of interdisciplinary, integrative, and systemic approaches implemented in the Russian education system, it is concluded that these approaches have become the methodological basis for a convergent concept for the development of teacher education. An analysis of new scientific publications on the stated topic revealed that the convergent concept of pedagogical education is a modern

paradigm for training teachers, enabling the targeted development of integrative, interdisciplinary thinking in future teachers, ensuring the ability and readiness to work in an environment of blurring boundaries between pedagogy, other sciences, and technologies. The convergent concept provides the theoretical basis for the survival and relevance of pedagogical education in the 21st century. The convergent approach is a mechanism (method) for integrating knowledge and technology in the modern system of pedagogical education. A comparative analysis of the traditional and convergent models of pedagogical education is conducted, and the possibilities and prospects for implementing the convergent approach in general and higher pedagogical education are examined. Promising directions for the development of the convergent concept in pedagogical education are outlined.

Keywords: convergence, convergent concept, convergent approach, interdisciplinarity, technological integration (NBICS), convergent educational environment, convergent concept of development of pedagogical education

Введение. Обращение к понятию «конвергенция» продиктовано технологической революцией, затрагивающей все сферы человеческой деятельности и предъявляющей новые вызовы. *Объектом* исследования является система высшего педагогического образования во взаимосвязи с системой общего образования. *Предметом* выступает конвергентная концепция как теоретическое основание и конвергентный подход как метод реализации идеи подготовки будущих учителей на принципах междисциплинарности и интегративности.

Целью исследования является раскрытие преобразующего потенциала конвергентной концепции в педагогическом образовании. Исходя из поставленной цели, осуществлен анализ научно-теоретической базы, лежащей в основе анализируемой концепции. В хронологическом порядке рассмотрены идеи и положения, послужившие теоретическим фундаментом ее становления и развития. Проведены анализ современных публикаций, посвященных рассмотрению проблем конвергентного подхода и конвергентной концепции, сравнение традиционной и конвергентной моделей педагогического образования, выявлены и представлены условия реализации конвергентного подхода. Определены возможные риски и существующие сложности, препятствующие развитию конвергентной концепции в системе образования.

Исследование опирается на работы таких ученых, как Л. В. Выготский [11], А. Н. Леонтьев [22], А. С. Макаренко [24], П. К. Анохин [2], В. П. Беспалько [6], Ю. К. Бабанский [4] и др. Важную роль в философско-методологическом обосновании конвергентной концепции развития педагогического образования играют труды А. М. Кондакова и И. С. Сергеева [20], С. Я. Астрейко и З. В. Лукашена [3]. Исследования авторов, таких как З. А. Каргина [16], И. Л. Шевлякова-Борзенко [35], О. Е. Баксанский [5], Л. М. Андрюхина [1], О. В. Жиронкина [14], Г. М. Первова [28], позволяют обобщить теоретические положения, лежащие в основе конвергентной концепции педагогического образования. Выявлению потенциала развития анализируемой концепции и определению условий реализации конвергентного подхода в образовательной системе способствуют работы Т. Л. Блиновой [7], М. В. Деева, А. Г. Финогеева, А. А. Грушевского [12], Н. А. Калининой [15], В. И. Тюпа [32], Т. С. Фещенко [33] и др.

Актуальность исследуемой проблемы. Обращение к конвергентной концепции развития педагогического образования обусловлено комплексом взаимосвязанных факторов. Во-первых, это необходимость ответить на вызовы современного мира и экономики, связанные со стиранием границ между физическими, цифровыми и биологическими сферами, требующими от выпускников педагогических вузов умения работать на стыке дисциплин. Образовательные организации нуждаются не в узкопредметных специалистах, а в профессионалах, умеющих системно мыслить и способных к интеграции знаний из разных областей для решения нестандартных педагогических задач. Практическая реализация

этой задачи возможна при условии преодоления кризиса традиционной модели образования, вызывающего фрагментарность знаний, снижение мотивации обучающихся, отставание содержания образования от современного уровня развития науки. Классическое предметное обучение часто формирует у студентов мозаичную, разрозненную картину мира, не способствует развитию целостного восприятия реальности. Скорость генерации новых знаний и технологий опережает возможности их оперативного включения в учебные программы, что приводит к подготовке педагогов, не готовых к современным вызовам.

Анализ публикаций показывает, что современные исследования сосредоточены на нескольких взаимосвязанных направлениях, являющихся перспективными для развития системы педагогического образования. Во-первых, это разработка образовательных моделей: создаются smart-среды и открытые платформы, которые на основе анализа рынка труда позволяют выстраивать персонализированные траектории подготовки будущих педагогов. Во-вторых, проводится анализ сложившейся ситуации, разрабатываются варианты ответов на новые вызовы. Исследователи активно изучают такие проблемы, как языковые барьеры между дисциплинами, недостаточная подготовка учителей и необходимость обновления устаревающих материалов. В-третьих, внедряются новые учебные планы. Ведутся работы по интеграции конвергентного подхода в формальное и неформальное образование через концепцию «гранд-вызовов» и развитие сообществ практиков.

Реальные жизненные ситуации, в которых оказывается педагог в процессе взаимодействия с воспитанниками, по своей природе всегда междисциплинарны. Критическое мышление, креативность, коммуникация и кооперация, которые характеризуют современного учителя, наиболее эффективно могут формироваться и развиваться в процессе решения комплексных, межпредметных проектов. Заложить основы такого подхода к подготовке педагогических кадров – задача конвергентного образования. Исследование и внедрение анализируемого подхода – необходимое условие обеспечения конкурентоспособности выпускников вузов. Следовательно, в системе образования сформировался устойчивый спрос на учителей, способных видеть сквозные идеи и закономерности в различных научных областях, умеющих устанавливать причинно-следственные связи и синтезировать новые знания.

На наш взгляд, актуальность конвергентной концепции в развитии педагогического образования заключается в ее преобразующем потенциале. Она является не просто методическим приемом, а стратегическим ответом на системные изменения в науке, технологиях и обществе. Без внедрения этой концепции система образования рискует утратить свою опережающую функцию и будет готовить кадры учителей для уходящей, а не для рождающейся экономики и социального уклада.

Материал и методы исследования. В качестве материала исследования использованы публикации в научных журналах, материалы международных конференций, а также сайты научных учреждений, раскрывающих проблематику и результаты изучения конвергенции в системе образования.

Исследование выполнено с опорой на теорию конвергенции и современные концепции ее развития, представленные в разных научных областях. Основу рассмотрения конвергентной концепции педагогического образования составляют работы педагогов и психологов, которые отстаивают идею интеграции предметных областей знаний и обосновали положения, обеспечивающие реализацию междисциплинарности в подготовке кадров учителей. Деятельностный, системный и компетентностный подходы составили теоретическую базу конвергентной концепции педагогического образования.

Методы анализа и синтеза применены в ходе изучения современных научных публикаций и выявления преобразующего потенциала конвергентной концепции педагогического образования. Сравнительный метод использован для выявления различий традиционной

и конвергентной моделей. Определение рассматриваемой концепции педагогического образования сформулировано на основе систематизации различных подходов толкования понятия «конвергенция».

Результаты исследования и их обсуждение. Конвергенция (от лат. *convergere* – сближаюсь, схожусь) – это процесс сближения, взаимопроникновения и интеграции различных систем, областей знания, технологий или подходов, ведущий к формированию новых, более сложных и эффективных структур [9]. Она становится объектом изучения ученых из многих научных направлений. Вне зависимости от направления исследования авторы сходятся во мнении, что конвергентная концепция представляет собой теоретическое основание для всех современных междисциплинарных и интегративных моделей образования, являющихся фундаментом формирования новых знаний и технологий. Катализатором продвижения рассматриваемого подхода как механизма практической реализации конвергентной концепции выступает система педагогического образования.

Основы междисциплинарного и интегративного подходов закладывались выдающимися мыслителями, педагогами и учеными на протяжении нескольких эпох. Их идеи стали теоретическим фундаментом для современных моделей, таких как STEM/STEAM-образование и конвергентное образование. В труде «Великая дидактика» Ян Амос Коменский (XVI в.) утверждал, что все знания в мире взаимосвязаны и обучение должно выстраиваться как единый, целостный процесс, ведущий от простого к сложному [18]. Иоганн Генрих Песталоцци (XVIII–XIX вв.) считал, что обучение должно начинаться с простейших элементов и постепенно восходить к сложным понятиям, обеспечивая целостность восприятия ребенка [30]. Педагог подчеркивал единство умственного, трудового и нравственного развития. Джон Дьюи (XIX–XX вв.) провозгласил принцип «обучение через делание» и доказывал, что образование должно отталкиваться от интересов ребенка и решения практических, жизненных задач, которые по своей природе всегда междисциплинарны [13].

В XX в. эти идеи были развиты и систематизированы. Л. С. Выготский обосновал, что мышление развивается в процессе усвоения культурных знаков и понятий, которые сами по себе интегративны [11]. Его идея «зоны ближайшего развития» легла в основу collaborative (совместной) проектной деятельности. В теории когнитивного развития Жан Пиаже обосновал положение, согласно которому развитие мышления ребенка проходит стадии от конкретного к абстрактному и для его развития необходима активная деятельность с объектами, что естественным образом требует интеграции знаний [31]. П. Блонский [8], С. Т. Шацкий и В. Н. Шацкая [34] активно разрабатывали и внедряли идеи трудовой школы и комплексных программ, где обучение строилось не вокруг предметов, а вокруг тем, объединяющих знания (например, «труд», «природа», «общество»). А. С. Макаренко реализовал систему воспитания в трудовой колонии, построенную на принципе единства воспитания и жизни [24]. Образование, по мнению педагога, неразрывно связано с производительным трудом, самоуправлением и культурой, что является ярким примером конвергентного подхода в действии. Связь обучения с жизнью и личным опытом, интеграция знаний из разных научных областей, единство интеллектуального, трудового, нравственного и эстетического развития личности составляют теоретический фундамент для современных конвергентных и междисциплинарных моделей в педагогическом образовании. Этот список выдающихся личностей и их идей можно продолжить и далее, но это является темой отдельного исследования.

Конвергентная концепция педагогического образования опирается на положения системного подхода, представляющего собой синтез идей из философии, кибернетики, психологии и педагогики. Принципы системного подхода – целостность (подготовка педагогов – это не просто набор занятий и тем, а единое целое, где изменение одного элемента

влияет на все остальные), иерархичность (образование имеет взаимосвязанные между собой уровни), целенаправленность (вся система и ее элементы работают на достижение четко определенных целей), связь с внешней средой (вуз взаимодействует с внешним окружением, получая от них «социальный заказ»).

Основоположниками системного подхода являются выдающиеся ученые. Людвиг фон Берталанфи предложил рассматривать любые сложные явления как целостные системы, где все элементы взаимодействуют для достижения общей цели [23]. Это дало методологическую основу для перехода от анализа отдельных частей (уроков, предметов) к проектированию образовательных систем. Создатель теории функциональных систем П. К. Анохин разработал модель «функциональной системы», позволяющую рассматривать подготовку педагогических кадров как систему, направленную на достижение полезного конечного результата (не просто «пройти тему», а сформировать компетенцию) [2]. Компетентностный подход, реализуемый сегодня в системе педагогического образования, является прямым «правопреемником» и продолжателем его идей.

В. П. Беспалько предложил строгую модель педагогической системы, включающую взаимосвязанные компоненты: цели, содержание, методы, средства, организационные формы и педагога [6]. Его идея о том, что «дидактическая задача → метод → организационная форма» является системой, позволила перейти к проектированию гарантированных образовательных результатов.

Системный подход к анализу педагогической деятельности, предложенный Н. В. Кузьминой, позволяет реализовывать подготовку кадров в системе взаимосвязанных элементов (субъект, объект, цель, содержание, средства) и функциональных компонентов (гностический, проектировочный, конструктивный, коммуникативный, организаторский) [17].

Применить системный подход для оптимизации учебно-воспитательного процесса предложил Ю. К. Бабанский [4]. Он разработал теорию, которая предлагала не просто искать «лучшие» методы, а целенаправленно выбирать такую комбинацию элементов педагогической системы (содержания, методов, форм), которая обеспечит максимально возможную эффективность при минимальных затратах времени и сил.

Развитие А. Н. Леонтьевым деятельностного подхода в психологии создало возможность реализовать трехчленную структуру деятельности («деятельность → действие → операция») в системе подготовки педагогических кадров и выступило психологической основой для системного проектирования учебного процесса в вузе, где цель трансформируется в конкретные действия и операции преподавателей и студентов [22].

Эти и другие ученые доказывают, что разделение знаний на отдельные учебные предметы является искусственным. Они обосновывают необходимость связи обучения с жизненным опытом и практикой, интеграции знаний из разных научных областей для решения комплексных задач, выделяют важность развития системного мышления личности. Их наследие является теоретическим фундаментом для всех современных междисциплинарных и интегративных моделей педагогического образования, основанных на конвергентной концепции.

Современный этап исследования конвергенции характеризуется расширением трактовки этого понятия под влиянием развития новых направлений научного поиска. Если во второй половине 20 в. термин трактовался как процесс сближения, схождения в различных областях [7], то в настоящий момент под конвергенцией понимается глубокая интеграция знаний, методов и опыта из различных областей для формирования новых и расширенных возможностей, позволяющих решать научные и социальные проблемы [36].

Анализ научных публикаций показывает возросший интерес исследователей к изучаемой теме. Это подтверждается увеличением количества публикаций в научных журналах в рамках рассматриваемого вопроса. За два десятилетия конвергентная концепция

стала катализатором новых открытий в биотехнологии, нанотехнологии. Обращает на себя внимание тот факт, что в академических публикациях концепция конвергентного образования часто исследуется коллективами авторов и в рамках крупных международных организаций, а не отдельными учеными. Это можно объяснить их стремлением использовать преимущества конвергентного подхода не только в методологии, но и в организации исследований.

Анализ новых публикаций позволяет выделить ряд ключевых ученых и организаций, которые разрабатывают теоретические и практические аспекты конвергентного подхода в педагогике и чьи работы формируют современную повестку в этой области. А. М. Кондаков и И. С. Сергеев на философско-методологическом уровне осуществили осмысление и анализ проблемы построения конвергентной образовательной среды как принципиально новой модели образования [20]. На основе изучения понятия «конвергенция» и основных контекстов его использования они обосновали и представили целевую характеристику новой модели образования, рассмотрели комплекс требований к конвергентной образовательной среде, обеспечивающих реализацию модели в современных условиях.

С. Я. Астрайко и З. В. Лукашена в своей работе определяют конвергентный подход как методологическое основание педагогических исследований технологической направленности [3]. Они выделяют ключевые принципы подхода: междисциплинарность, рефлексивную интегративность, практическую направленность и инновационную открытость.

Г. М. Первова и Н. Н. Трегубова провели критический анализ полипарадигмальности в педагогике [29]. Они расширили понятие «конвергенции» как более точного термина для раскрытия сущности схождения научных теорий и практик. Авторы обращают внимание на возможные сложности и противоречия при совмещении разных педагогических парадигм.

О. В. Жиронкина рассматривает феномен педагогической конвергенции через глобальные изменения в научно-технологической, экономической, социально-культурной областях человеческой деятельности, связывая эти изменения с появлением и развитием конвергентных технологий [14]. Основной целью автор видит выявление основных принципов и условий формирования и реализации педагогической конвергенции в отечественной и зарубежной высшей школе.

Ряд авторов исследуют практическую сторону реализации конвергентной концепции в системе образования. З. А. Каргина в своих обзорах проводит анализ историко-педагогических предпосылок анализируемого подхода, связывая его современное развитие с распространением НБИКС-технологий и потребностями инновационной экономики и образования [16]. И. Л. Шевлякова-Борзенко рассматривает конвергенцию как универсальный механизм трансляции социокультурного опыта и основу для новой модели образования – конвергентной модели [35]. Особо подчеркивается ее роль как инструмента в педагогических исследованиях. О. Е. Баксанский, обращая внимание на принципиальное изменение базовых принципов обучения в вузах, где учебный процесс на первых курсах начинается с изучения обобщенных природных концепций и основ конвергенции, прогнозирует позитивное влияние реализации конвергентной концепции в системе образования [5]. Л. М. Андрюхина рассматривает конвергенцию как междисциплинарный феномен, реализующийся в развитии сетевой коммуникации, активизации проектной учебной деятельности, обучении видам деятельности, а не отдельным предметам, в формировании надпредметных знаний обучающихся [1]. По мнению О. В. Жиронкиной, реализация конвергентного подхода позволит системно и последовательно перейти к осуществлению теоретических положений педагогической конвергенции в практике подготовки будущих специалистов, которые будут соответствовать требованиям конвергентной технологической революции [14]. Г. М. Первова определяет конвергентные методы как перспективное

направление исследования педагогических процессов и явлений [28]. Автор ищет источники актуальных педагогических методов в теории конвергенции, приводит примеры из образовательной практики.

Ряд авторов, в частности Т. Л. Блинова [7], Н. А. Калинина [15], В. И. Тюпа [32], Т. С. Фещенко [33], М. В. Деев, А. Г. Финогеев, А. А. Грушевский [12], в исследованиях исследуют практические вопросы реализации конвергентного подхода в образовании. Они предлагают варианты построения целостных учебных дисциплин, в которых интегрируются научные знания и технологические достижения на основе фундаментальных закономерностей развития науки. Авторы рассматривают конвергентную педагогику как возможность преодоления авторитарности отношения «учитель – ученик».

Среди научных организаций можно выделить ряд представителей, которые являются драйверами развития конвергентного образования. Ключевую роль в продвижении такого образования на международном уровне играет Национальный научный фонд (NSF), определяющий концепцию развития за счет финансирования определенных тем научных исследований в рамках «Большой идеи» (Growing Convergent Research) и спонсирования международных воркшопов. Организация экономического сотрудничества и развития (OECD) изучает конвергенцию технологий (через Рабочую группу по биотехнологиям, нанотехнологиям и конвергентным технологиям – BNCT) и оказывает влияние на образование в части подготовки кадров и научных исследований, а Национальная академия наук, инженерии и медицины США (NASEM) осуществляет публикации отчетов фундаментальных научных исследований, в том числе по вопросам развития конвергентной концепции, и способствует формированию ее методологической базы [36].

В России проблемами конвергенции занимаются как специализированные научные лаборатории, так и крупные исследовательские центры и вузы. Основные направления работы охватывают конвергенцию в образовании, NBIC-технологии и междисциплинарные исследования. Международная лаборатория языковой конвергенции (НИУ ВШЭ) осуществляет исследования конвергентных процессов в лингвистике и реализует модель сближения языков при контакте их носителей [25]. Ведущий центр по NBIC-конвергенции (nano-, био-, информационные и когнитивные технологии) – Национальный исследовательский центр «Курчатовский институт» – создает базовый факультет в МФТИ (ФНБИК) и реализует проект по разработке аналоговых нейроморфных сенсоров и вычислительных систем для решения задач искусственного интеллекта (ИИ) [10].

Московский городской педагогический университет (МГПУ) на основе междисциплинарного подхода и интеграции NBIC-технологий разрабатывает и продвигает концепцию конвергентного образования в школах. Реализуются программы дополнительного образования по интеграции гуманитарной и естественнонаучной областей знаний в общем и дополнительном образовании, а также методики и технологии конвергентного образования в школе [21].

Высшие учебные заведения России становятся площадками для обсуждения проблем и перспектив развития конвергентной концепции в социально-гуманитарных и естественно-технических науках, в системе образования и в научных исследованиях. Например, такие конференции проводятся в Удмуртском государственном университете, в Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации ([19], [27]).

Проведенный анализ показывает, что конвергентная концепция педагогического образования – это современная парадигма подготовки педагогических кадров, предлагающая целенаправленное формирование у студентов интегративного, междисциплинарного мышления и готовности работать в условиях стирания границ между педагогикой, другими науками и технологиями. Это не просто добавление новых курсов, а коренное

изменение подхода к подготовке педагогических кадров. Основной целью конвергентной концепции является подготовка педагога, который способен: а) формировать целостную картину мира у учеников, преодолевая традиционную раздробленность предметного знания; б) интегрировать передовые технологии (NBICS: нано-, био-, информационно-компьютерные и когнитивно-социальные) в образовательный процесс; в) реализовывать междисциплинарные проекты (например, на стыке биологии и химии, физики и программирования и т. д.); г) развивать «конвергентное мышление» – способность видеть системные связи и решать комплексные проблемы. Конвергентная концепция выступает методологической основой, а конвергентный подход – механизмом / методом его реализации. Без развития данной концепции в системе подготовки кадров и без создания в педагогических вузах условий, способствующих его реализации, невозможно подготовить педагогов.

Таким образом, конвергенция – это не мода, а обязательное условие для выживания и прогресса всей отрасли педагогического образования. Рассматривать ее как условие развития системы педагогического образования – значит признать, что без интеграции знаний и технологий современная система педагогического образования не может быть эффективной и адекватной вызовам времени. Это не просто «полезный подход», а необходимое требование для выживания и релевантности педагогического образования в XXI в.

Необходимые условия, обеспечивающие реализацию идей конвергентной концепции в системе подготовки педагогических кадров, можно сгруппировать по смысловым блокам исходя из общего понимания сущности понятия «конвергенция» как процесса сближения, схождения чего-либо. При этом логика конвергентного подхода требует сближения нескольких систем: общего образования, где реализуются профессиональные качества педагога и высшего образования, где он получает необходимые профессиональные компетенции. Важным компонентом конвергенции является экономика государства, которая обеспечивает систему педагогического образования передовыми технологиями и новым учебным оборудованием.

Как отмечено ранее, конвергентный подход должен пронизывать все стороны жизнедеятельности образовательных организаций, главным образом, системы общего образования, где формируется личность.

Во-первых, необходимы условия для формирования адекватной картины мира школьника. Современный мир сложен и междисциплинарен. Глобальные проблемы (изменение климата, пандемии, развитие ИИ) нельзя понять и решить в рамках одной дисциплины.

- Без конвергенции: знания ученика остаются разрозненными фрагментами («физика в одном ящике, биология в другом»). Он не видит связей и не способен к системному мышлению.

- При наличии конвергенции: образование создает целостную, связную модель реальности, где знания из разных областей дополняют и обогащают друг друга (это условие для формирования критического и инновационного мышления) [26].

Во-вторых, необходимым условием является создание основ для последующей подготовки конкурентоспособных кадров. Экономика будущего требует не узконаправленных работников, а людей, способных работать на стыке областей (биоинформатики, инженеры-генетики, специалисты по кибербезопасности в медицине). Только такие профессионалы смогут обеспечить систему высшего педагогического образования передовой инфраструктурой.

- Без конвергенции: система общего образования готовит основы для подготовки специалистов, которые не могут отвечать на запросы стремительно меняющегося рынка труда.

- При наличии конвергенции: образование становится опережающим. Оно формирует у обучающихся гибкие компетенции (soft skills) и способность быстро осваивать новые технологии, что является условием их будущей профессиональной востребованности.

В-третьих, в системе общего образования необходимо создавать условия, позволяющие выпускникам школ в будущем обеспечить фундаментальные и прикладные исследования для технологического прорыва. Передовые открытия сегодня происходят на стыке наук (NBIC-конвергенция: нано-, био-, информационные и когнитивные технологии).

- Без конвергенции: научные исследования заходят в тупик, ограниченные рамками одной дисциплины, образование не может стать драйвером инноваций.
- При наличии конвергенции: образовательная система становится питательной средой для будущих ученых и инженеров-новаторов, способных к синергии, что является условием для технологического суверенитета и прогресса страны.

В-четвертых, важным условием является мотивация и вовлеченность учащихся. Поколение Z и Alpha живет в мире, где технологии и информация интегрированы в их повседневность. Их мышление по своей природе нелинейно и клиповое.

- Без конвергенции: традиционное, предметоцентрическое обучение кажется им скучным, оторванным от жизни и неинтересным, что ведет к потере мотивации.
- При наличии конвергенции: обучение через проекты, исследования и реальные задачи, требующие знаний из разных предметов, делает процесс осмысленным. Это условие для высокой учебной мотивации и развития внутренней познавательной активности.

Чтобы конвергентная концепция на практике стала реальным условием развития, а не просто лозунгом, система образования должна претерпеть ряд изменений:

1. Обновление содержания образования – создание интегрированных курсов (например, «Естествознание»), междисциплинарных модулей и учебных проектов.
2. Изменение образовательной среды – создание Кванториумов, ИТ-кубов, Точек роста, т. е. пространств, где дети могут работать над проектами на стыке технологий, науки и искусства.
3. Переподготовка педагогов: учитель должен стать не транслятором знаний по своему предмету, а модератором, который помогает ученику видеть связи и выстраивать индивидуальные образовательные траектории.
4. Разработка нового учебно-методического обеспечения: учебники, задачи и цифровые платформы должны быть нацелены на межпредметную интеграцию.

Следовательно, рассматривать конвергенцию как условие развития системы образования – это значит признать, что дальнейшая изоляция учебных дисциплин друг от друга и от технологий ведет ее к кризису и потере актуальности. Только сделав интеграцию и междисциплинарность стержневым принципом (условием), можно построить образование, которое не догоняет настоящее, а готовит к будущему.

Конвергенция является важным условием развития и педагогики. Это означает, что без интеграции разных знаний, технологий и подходов само педагогическое образование становится неэффективным и не может подготовить учителя для школы будущего. В таблице 1 представлены различия традиционной и конвергентной моделей обучения в педагогическом вузе.

Таблица 1 – Различия традиционной и конвергентной моделей обучения в педагогическом вузе

Аспект	Традиционная модель	Конвергентная модель (условие развития)
Содержание	Набор изолированных дисциплин	Интегрированные курсы, междисциплинарные модули
Формы и методы	Поточные лекции, практика, самостоятельная работа	Проектная работа в реальных Кванториумах, Точек роста, ИТ-клубах, занятия на площадках демоэкзамена и др.
Роль студента	Оттачивание навыков в «идеальных» условиях	Активный участник формирования системы образования на основе междисциплинарности

Роль преподавателя	Носитель предметных знаний	Коуч, модератор, руководитель междисциплинарных проектов
Технологии	Вспомогательный инструмент (презентации)	Неотъемлемая часть содержания образования и педагогической деятельности
Итоговая работа на выходе	Теоретический диплом	Портфолио реализованных образовательных проектов и методических разработок
Результат	Учитель-предметник	«Учитель-универсал», «Учитель-технолог», «Учитель-методолог», «Учитель-коммуникатор»

Можно выделить ключевые направления реализации конвергентной концепции в педагогическом образовании.

Во-первых, это содержательная конвергенция «Учитель-универсал», предполагающая преодоление жестких границ между педагогическими, предметными и психологическими дисциплинами. Например:

- Что было: будущий физик изучал только физику и методику ее преподавания.
- Что требуется сейчас: будущий учитель физики должен понимать, как ее связать с:
 - математикой (моделирование процессов);
 - информатикой (программирование, работа с данными);
 - биологией (биомеханика, биофизика);
 - историей (история научных открытий).
- Условие для развития: без такой интеграции содержания выпускник педагогического вуза не сможет реализовывать междисциплинарные проекты в школе.

Во-вторых, требуется технологическая конвергенция «Учитель-технолог», предлагающая интеграцию цифровых инструментов, образовательных платформ и передовых технологий (NBIC) в педагогическую деятельность.

- Что было: использование компьютера для презентаций.
- Что требуется сейчас: умение работать с:
 - цифровыми лабораториями (робототехника, датчики);
 - виртуальной и дополненной реальностью (VR/AR) для создания immersive-сред;
 - искусственным интеллектом для персонализации обучения;
 - большими данными для анализа образовательных результатов.
- Условие для развития: без этого учитель теряет авторитет у «цифрового» поколения учеников и не может использовать мощнейшие инструменты для обучения.

В-третьих, важным является методологическая конвергенция «Учитель-методолог», предполагающая синтез различных педагогических подходов и парадигм в гибкую, индивидуальную методику.

- Что было: приверженность одной педагогической системе (например, традиционной или развивающего обучения).
- Что требуется сейчас: гибкое сочетание элементов:
 - педагогики сотрудничества;
 - проектного подхода;
 - перевернутого класса;
 - геймификации;
 - социально-эмоционального обучения (SEL).
- Условие для развития: без этого учитель не может адаптироваться к разным классам, темам и образовательным задачам.

В-четвертых, необходима коммуникативная конвергенция «Учитель-коммуникатор», обеспечивающая подготовку к работе в поликультурной и инклюзивной среде, что требует интеграции знаний из психологии, социологии, конфликтологии и культурологии.

Следует отметить, что конвергентный подход меняет не только содержание, формы и методы подготовки педагогических кадров. Претерпевают изменения роли преподавателей и студентов во взаимосвязи с применяемыми технологиями и получаемыми результатами.

Очевидно, что современный учитель больше не может быть просто «передатчиком знаний» по своему предмету. Он должен быть:

- модератором в мире избыточной информации;
- навигатором на стыке разных дисциплин;
- интегратором технологий в учебный процесс;
- социальным психологом, работающим с разнородной аудиторией.

Сформировать такого специалиста в рамках традиционной узкопредметной модели невозможно. Только конвергентный подход создает для этого необходимые условия.

Как видим, конвергентная концепция педагогического образования – это стратегический ответ на вызовы времени. Она позволяет готовить педагога нового типа, который не боится сложностей современного мира, использует междисциплинарность и технологии как главный инструмент для воспитания мыслящего, творческого и конкурентоспособного поколения. Без внедрения конвергентного подхода в систему педагогического образования система общего образования может стать фактором, препятствующим технологическим прорывам во всех сферах общества.

Следовательно, важным представляется практическая реализация конвергентного подхода в системе педагогического образования. Ранее было отмечено, что конвергентная концепция развития представляет собой современную парадигму подготовки педагогов. Конвергентный подход реализуется через несколько взаимосвязанных компонентов: междисциплинарность, технологическая интеграция (NBICS), проектная деятельность, конвергентная образовательная среда. Каждый из компонентов обладает своим наполнением и реализуется в процессе подготовки педагогических кадров. Содержание и варианты их практической реализации представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Компоненты конвергентного подхода в системе педагогического образования

Компонент	Содержание и практическая реализация
Междисциплинарность	Создание интегрированных курсов (например, «Естествознание», где физика, химия и биология преподаются как единое целое). Будущий учитель-физик изучает, как его предмет связан с робототехникой, бионикой или экологией
Технологическая интеграция (NBICS)	Обучение педагогов работе с высокотехнологичным оборудованием (3D-принтеры, VR/AR-очки, цифровые лаборатории), основам программирования и анализа данных для использования в преподавании
Проектная деятельность	Подготовка студентов педагогических вузов к руководству сложными, межпредметными проектами учеников (например, создание «умного дома» с элементами биодизайна, требующее знаний в физике, биологии, ИТ и дизайне)
Конвергентная образовательная среда	Создание в педвузах пространств, аналогичных школьным «Точкам роста» и «Кванториумам», где будущие педагоги могут отрабатывать навыки работы в междисциплинарной, технологически насыщенной среде

Для объективности следует заметить, что практическая реализация конвергентной концепции в системе педагогического образования будет сталкиваться с рядом серьезных сложностей, но именно их преодоление и является путем развития. Среди таких вызовов можно выделить:

- *Обновление содержания программ:* требуется разработка новых, учебных планов и интегрированных курсов для педагогических вузов.
- *Подготовка преподавателей педвузов:* профессора и доценты сами должны овладеть конвергентным подходом.

• *Материально-техническая база*: оснащение педагогических вузов современным оборудованием, как в передовых школах.

• *Преодоление инерции*: ломка устоявшихся стереотипов о «чистоте» предметной подготовки.

Исследование не претендует на завершенность и полное раскрытие сущности преобразующего потенциала конвергентной концепции педагогического образования. Научный дискурс вокруг конвергентного образования указывает на его возможности для парадигмальных изменений во всей системе образования. Конвергентная концепция – универсальный способ трансляции социокультурного опыта и теоретическая основа взаимодействия науки, технологий и общества в постиндустриальную эпоху. Развитие теоретических положений конвергентной концепции и реализация конвергентного подхода в системе подготовки педагогических кадров являются перспективными.

Выводы. Проведенное исследование позволяет сформулировать ряд положений.

1. Анализ теории и практики подготовки кадров учителей свидетельствует о наличии потребности в реализации междисциплинарных и интегративных моделей педагогического образования, основанных на конвергентной концепции.

2. Сравнительный анализ традиционной и конвергентной моделей в качестве возможных дискуссий позволяет представить содержание и перспективу практической реализации рассматриваемого подхода в системе подготовки кадров учителей.

3. Конвергентная концепция выступает методологической основой, а конвергентный подход – методом реализации междисциплинарных и интегративных моделей педагогического образования.

4. Конвергентная концепция – это современная парадигма подготовки педагогических кадров, позволяющая целенаправленно формировать у будущих учителей интегративное, междисциплинарное мышление, обеспечивающее способность и готовность работать в условиях стирания границ между педагогикой, другими науками и технологиями.

5. Преобразующий потенциал конвергентной концепции педагогического образования заключается в том, что она является не просто методическим приемом, а стратегическим ответом на системные изменения в науке, технологиях и обществе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андрюхина Л. М., Давыдова Н. Н. Конвергентные технологии инновационного развития профессионального образования // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании : материалы 26-й Международной научно-практической конференции. – Екатеринбург : РГППУ, 2021. – Т. 2. – С. 9–12.
2. Анохин П. К. Философские аспекты теории функциональной системы. – М. : Наука, 1978. – 400 с.
3. Астрейко С. Я., Лукашена З. В. Конвергентный подход как методологическое основание педагогических исследований технологической направленности // Вестник Барановичского государственного университета. Серия: Педагогические науки. Психологические науки. Филологические науки. – 2025. – № 1(17). – С. 6–12.
4. Бабанский Ю. К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе. – М. : Просвещение, 1985. – 208 с.
5. Баксанский О. Е. Мировоззрение будущего: конвергенция как фундаментальный принцип // Педагогика и просвещение. – 2014. – № 3. – С. 17–29. – DOI 10.7256/2306-434X.2014.3.13521.
6. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. – М. : Педагогика, 1989. – 190 с.
7. Блинова Т. Л. Конвергентный подход в обучении // Педагогическое образование в России. – 2018. – № 8. – С. 42–47.
8. Блонский П. П. Трудовая школа. – Владивосток : Изд. Дальневосточного краевого союза земств и городов («Далькрайземгор»), 1921. – 299 с.
9. Большая советская энциклопедия : [в 30 т.] / гл. ред. А. М. Прохоров. – 3-е изд. – М. : Советская энциклопедия, 1969–1978 [Электронный ресурс] – URL : <https://www.booksite.ru/fulltext/1/001/008/063/687.htm> (дата обращения: 02.10.2025).

10. В России создадут нейроморфные сенсоры для ИИ [Электронный ресурс] // Курчатовский институт. – URL : <https://www.nrcki.ru/press/events/nejromorfnye-sensory-dlya-ii> (дата обращения: 27.09.2025).
11. Выготский Л. С. Педагогическая психология. – М. : Педагогика-пресс, 1999. – 534 с.
12. Деев М. В., Финогеев А. Г., Грушевский А. А. Развитие концепции конвергентного образования в рамках цифровой образовательной среды на основе анализа требований региональных рынков труда // Модели, системы, сети в экономике, технике, природе и обществе. – 2022. – № 4. – С. 104–122.
13. Дьюи Д. Демократия и образование : Пер. с англ. – М. : Педагогика-Пресс, 2000. – 383 с.
14. Жиронкина О. В. Отечественный и зарубежный опыт анализа феномена педагогической конвергенции // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. – 2021. – Т. 5, № 3. – С. 201–211. – DOI 10.21603/2542-1840-2021-5-3-201-211.
15. Калинина Н. А. От опасного знания к конвергенции [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 1. – URL : <https://science-education.ru/ru/article/view?id=8333> (дата обращения: 03.10.2025).
16. Каргина З. А. Конвергентный подход в образовании: новый виток спирали развития (обзор научно-педагогических исследований разных лет) [Электронный ресурс] // Про ДоД. – 2020. – URL : <https://prodod.moscow/archives/17746> (дата обращения: 30.09.2025).
17. Кузьмина Н. В., Григорьева Е. А., Якунин В. А. Методы системного педагогического исследования : учеб. пособие. – М. : Нар. образование, 2002. – 207 с.
18. Коменский Я. А. Великая дидактика Я. А. Коменского. – СПб. : Симашко, 1875. – 282 с.
19. Конвергенция в сфере научной деятельности : архив конференций [Электронный ресурс] // Удмуртский государственный университет. – URL : <https://udsu.ru/research/science/conferences/arxiv-konferentsij-i-vystavok/konvergentsiya> (дата обращения: 27.09.2025).
20. Кондаков А. М., Сергеев И. С. Образование в конвергентной среде: постановка проблемы // Педагогика. – 2020. – № 12. – С. 5–22.
21. Конвергентное образование: как применять новый подход на обычных уроках [Электронный ресурс] // Институт непрерывного образования МГПУ. – URL : <https://ino.mgpu.ru/notes/konvergentnoe-obrazovanie-kak-primeyut-novyj-podhod-na-obychnyh-urokah/> (дата обращения: 29.09.2025).
22. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
23. Лисеев И. К., Садовский В. Н. Системный подход в современной науке: к 100-летию Людвига фон Берталанфи. – М. : Прогресс-Традиция, 2004. – 561 с.
24. Макаренко А. С. Педагогическая поэма. – М. : ИТРК, 2003. – 719 с.
25. Международная лаборатория языковой конвергенции [Электронный ресурс] // Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». – URL : <https://ilcl.hse.ru/> (дата обращения: 27.09.2025).
26. Морозова М. И., Штерн В. В., Киселева С. А. Конвергентная образовательная среда как условие успешности функционирования курчатовского класса // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2024. – № 2. – С. 30–43. – DOI 10.35231/1818-6653-2024-2-30.
27. Образование и наука без границ : материалы международной научной конференции [Электронный ресурс] // Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (РАНХиГС). – URL : <https://www.ranepa.ru/> (дата обращения: 27.10.2025).
28. Первова Г. М. Конвергенция методов как тенденция современного развития педагогики // Социально-экономические явления и процессы. – 2014. – № 6(064). – С. 73–77.
29. Первова Г. М., Трегубова Н. Н. Концепты «парадигмы» и «конвергенции» в образовательном процессе [Электронный ресурс] // Тамбовский государственный университет имени Г. Р. Державина. – URL : https://www.tsutmb.ru/nayk/nauchnyie_meropriyatiya/int_konf/mezhdunarodnyie/01_06_2015_lichnostnoe_i_profesionalnoe_razvitiye_budushchego_spetsialista/filosofskie_i_pedagogicheskie_osnovaniya_lichnostnogo_razvitiya_budushchego_spetsialista/kontsepty-paradigm-i-konvergentsii-v-obrazovatelnom-protsesse/ (дата обращения: 27.09.2025).
30. Песталоцци И. Г. Избранные педагогические произведения. – М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961, 1963. – 563 с.
31. Пиаже Ж. Психология ребенка. – М. : Питер, 2003. – 159 с.
32. Тюпа В. И. Коммуникативные параметры урока в школе конвергентной педагогики // Universum: Вестник Герценовского университета. – 2012. – № 1. – С. 60–65.
33. Фещенко Т. С., Шестакова Л. А. Конвергенция в школьном физическом образовании: от ретроспективы к перспективе // Педагогическое образование в России. – 2023. – № 3. – С. 38–46.
34. Шацкий С. Т., Шацкая В. Н. Бодрая жизнь : из опыта детской трудовой колонии. – М. : Директ-Медиа, 2021. – 148 с. – Режим доступа: по подписке [Электронный ресурс]. – URL : <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=97386> (дата обращения: 02.12.2025).
35. Шевлякова-Борзенко И. Л. Конвергентные процессы в образовании: истоки, факторы, динамика // Университетский педагогический журнал. Теория и методология. – 2022. – № 2. – С. 3–10.

36. Herr J. J. K., Akbar B., Brame J. Convergent education—international perspective // Journal of Nanoparticle Research. – 2019. – Vol. 21, Iss. 10. – Art. No. 229. – DOI 10.1007/s11051-019-4638-7.

Статья поступила в редакцию 01.11.2025

REFERENCES

1. Andryuhina L. M., Davydova N. N. Konvergentnye tekhnologii innovacionnogo razvitiya professional'nogo obrazovaniya // Innovacii v professional'nom i professional'no-pedagogicheskem obrazovanii : materialy 26-j Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. – Ekaterinburg : RGPPU, 2021. – T. 2. – S. 9–12.
2. Anohin P. K. Filosofskie aspekty teorii funkcion'noj sistemy. – M. : Nauka, 1978. – 400 s.
3. Astrejko S. Ya., Lukashenya Z. V. Konvergentnyj podhod kak metodologicheskoe osnovanie pedagogicheskikh issledovanij tekhnologicheskoy napravленности // Vestnik Baranovichskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogicheskie nauki. Psichologicheskie nauki. Filologicheskie nauki. – 2025. – № 1(17). – S. 6–12.
4. Babanskij Yu. K. Metody obuchenija v sovremennoj obshcheobrazovatel'noj shkole. – M. : Prosveshchenie, 1985. – 208 s.
5. Baksanskij O. E. Mirovozzrenie budushchego: konvergenciya kak fundamental'nyj princip // Pedagogika i prosveshchenie. – 2014. – № 3. – S. 17–29. – DOI 10.7256/2306-434X.2014.3.13521.
6. Bespal'ko V. P. Slagaemye pedagogicheskoy tekhnologii. – M. : Pedagogika, 1989. – 190 s.
7. Blinova T. L. Konvergentnyj podhod v obuchenii // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2018. – № 8. – S. 42–47.
8. Blonskij P. P. Trudovaya shkola. – Vladivostok : Izd. Dal'nevostochnogo kraevogo soyuza zemstv i gorodov («Dal'krajzemgor»), 1921. – 299 s.
9. Bol'shaya sovetskaya enciklopediya : [v 30 t.] / gl. red. A. M. Prohorov. – 3-e izd. – M. : Sovetskaya en-ciklopediya, 1969–1978 [Elektronnyj resurs] – URL : <https://www.booksite.ru/fulltext/1/001/008/063/687.htm> (data obrashcheniya: 02.10.2025).
10. V Rossii sozdadut nejromorfnye sensory dlya II [Elektronnyj resurs] // Kurchatovskij institut. – URL : <https://www.nrcki.ru/press/events/nejromorfnye-sensory-dlya-ii> (data obrashcheniya: 27.09.2025).
11. Vygotskij L. S. Pedagogicheskaya psihologiya. – M. : Pedagogika-press, 1999. – 534 s.
12. Deev M. V., Finogeev A. G., Grushevskij A. A. Razvitie koncepcii konvergentnogo obrazovaniya v ramkah cifrovoj obrazovatel'noj sredy na osnove analiza trebovaniij regional'nyh rynkov truda // Modeli, sistemy, seti v ekonomike, tekhnike, prirode i obshchestve. – 2022. – № 4. – S. 104–122.
13. D'yui D. Demokratiya i obrazovanie : Per. s angl. – M. : Pedagogika-Press, 2000. – 383 s.
14. Zhironkina O. V. Otechestvennyj i zarubezhnyj opyt analiza fenomena pedagogicheskoy konvergencii // Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki. – 2021. – T. 5, № 3. – S. 201–211. – DOI 10.21603/2542-1840-2021-5-3-201-211.
15. Kalinina N. A. Ot opasnogo znaniya k konvergencii [Elektronnyj resurs] // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. – 2013. – № 1. – URL : <https://science-education.ru/ru/article/view?id=8333> (data obrashcheniya: 03.10.2025).
16. Kargina Z. A. Konvergentnyj podhod v obrazovanii: novyj vitok spirali razvitiya (obzor nauchno-pedagogicheskikh issledovanij raznyh let) [Elektronnyj resurs] // Pro DoD. – 2020. – URL : <https://prodod.moscow/archives/17746> (data obrashcheniya: 30.09.2025).
17. Kuz'mina N. V., Grigor'eva E. A., Yakunin V. A. Metody sistemnogo pedagogicheskogo issledovaniya : ucheb. posobie. – M. : Nar. obrazovanie, 2002. – 207 s.
18. Komenskij Ya. A. Velikaya didaktika Ya. A. Komenskogo. – SPb. : Simashko, 1875. – 282 s.
19. Konvergenciya v sfere nauchnoj deyatel'nosti : arhiv konferencij [Elektronnyj resurs] // Udmurtskij gosudarstvennyj universitet. – URL : <https://udsu.ru/research/science/conferences/archiv-konferentsij-i-vystavok/konvergentsiya> (data obrashcheniya: 27.09.2025).
20. Kondakov A. M., Sergeev I. S. Obrazovanie v konvergentnoj srede: postanovka problemy // Pedagogika. – 2020. – № 12. – S. 5–22.
21. Konvergentnoe obrazovanie: kak primenyat' novyj podhod na obychnyh urokah [Elektronnyj resurs] // Institut nepreryvnogo obrazovaniya MGPU. – URL : <https://ino.mgpu.ru/notes/konvergentnoe-obrazovanie-kak-primenyat-novyj-podhod-na-obychnyh-urokah/> (data obrashcheniya: 29.09.2025).
22. Leont'ev A. N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. – M. : Politizdat, 1975. – 304 s.
23. Liseev I. K., Sadovskij V. N. Sistemnyj podhod v sovremennoj nauke: k 100-letiyu Lyudviga fon Ber-talanfi. – M. : Progress-Tradicija, 2004. – 561 s.
24. Makarenko A. S. Pedagogicheskaya poema. – M. : ITRK, 2003. – 719 s.
25. Mezdunarodnaya laboratoriya yazykovoj konvergencii [Elektronnyj resurs] // Nacional'nyj issledovatel'skij universitet «Vysshaya shkola ekonomiki». – URL : <https://ilcl.hse.ru/> (data obrashcheniya: 27.09.2025).

26. Morozova M. I., Shtern V. V., Kiseleva S. A. Konvergentnaya obrazovatel'naya sreda kak uslovie uspeshnosti funkcionirovaniya kurchatovskogo klassa // Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina. – 2024. – № 2. – S. 30–43. – DOI 10.35231/1818-6653-2024-2-30.
27. Obrazovanie i nauka bez granic : materialy mezdunarodnoj nauchnoj konferencii [Elektron-nyj resurs] // Rossijskaya akademiya narodnogo hozyajstva i gosudarstvennoj sluzhby pri Prezidente RF (RANHiGS). – URL : <https://www.ranepa.ru/> (data obrashcheniya: 27.10.2025).
28. Pervova G. M. Konvergenciya metodov kak tendenciya sovremennoj razvitiya pedagogiki // Social'no-ekonomicheskie yavleniya i processy. – 2014. – № 6(064). – S. 73–77.
29. Pervova G. M., Tregubova N. N. Koncepty «paradigm» i «konvergencii» v obrazovatel'nom processe [Elektronnyj resurs] // Tambovskij gosudarstvennyj universitet imeni G. R. Derzhavina. – URL : https://www.tsutmb.ru/nayk/nauchnye_meropriyatiya/int_konf/mezdunarodnye/01_06_2015_lichnostnoe_i_professionalnoe_razvitiye_budushchego_spetsialista/filosofskie_i_pedagogicheskie_osnovaniya_lichnostnogo_razvitiya_budushchego_spetsialista/koncepty-paradigm-i-konvergentsii-v-obrazovatelnom-protsesse/ (data obrashcheniya: 27.09.2025).
30. Pestalocci I. G. Izbrannye pedagogicheskie proizvedeniya. – M. : Izd-vo Akad. ped. nauk RSFSR, 1961, 1963. – 563 s.
31. Piazhe Zh. Psihologiya rebenka. – M. : Piter, 2003. – 159 s.
32. Tyupa V. I. Kommunikativnye parametry uroka v shkole konvergentnoj pedagogiki // Universum: Vestnik Gercenovskogo universiteta. – 2012. – № 1. – S. 60–65.
33. Feshchenko T. S., Shestakova L. A. Konvergenciya v shkol'nom fizicheskom obrazovanii: ot retrospektivy k perspektive // Pedagogicheskoe obrazование в России. – 2023. – № 3. – S. 38–46.
34. Shackij S. T., Shackaya V. N. Bodraya zhizn': iz opyta detskoj trudovoj kolonii. – M. : Direkt-Media, 2021. – 148 s. – Rezhim dostupa: po podpiske [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=97386> (data obrashcheniya: 02.12.2025).
35. Shevlyakova-Borzenko I. L. Konvergentye processy v obrazovanii: istoki, faktory, dinamika // Universitetskij pedagogicheskij zhurnal. Teoriya i metodologiya. – 2022. – № 2. – S. 3–10.
36. Herr J. J. K., Akbar B., Brame J. Convergent education–international perspective // Journal of Nanoparticle Research. – 2019. – Vol. 21, Iss. 10. – Art. No. 229. – DOI 10.1007/s11051-019-4638-7.

The article was contributed on November 1, 2025

Сведения об авторе

Александрова Галина Александровна – кандидат технических наук, доцент, начальник отдела аспирантуры и докторантуры, руководитель научно-исследовательской лаборатории международной педагогической конвергенции Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-6449-4199>, nochgpu@mail.ru

Author Information

Aleksandrova, Galina Aleksandrovna – Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Post-graduate and Doctoral Studies, Head of the Research Laboratory of International Pedagogical Convergence, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-6449-4199>, nochgpu@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ФОНЕТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СИНГАЛЬСКИХ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

*Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева,
г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. Овладение фонетической компетенцией является ключевым аспектом успешной коммуникации при изучении русского языка как иностранного (РКИ). В условиях возрастающего интереса к русскому языку в Шри-Ланке, включая обучение в Чувашском государственном педагогическом университете им. И. Я. Яковлева, исследование особенностей формирования фонетической компетенции у сингальских студентов становится особенно актуальным.

Развитие и совершенствование фонетических навыков критически важно, поскольку некорректное произношение препятствует эффективному усвоению языка и может стать причиной коммуникативных неудач. Проведенное исследование направлено на разработку такой системы обучения, которая учитывает влияние родного сингальского языка на формирование фонетических навыков русской речи у студентов-инофонов.

Исследование, объектом которого стал процесс формирования фонетических навыков русской речи у носителей сингальского языка, основывалось на анализе классических и современных трудов по фонетике русского языка и методике преподавания РКИ, учебных пособий и методических разработок. Применялись описательный, сравнительно-сопоставительный, аналитический методы, а также обобщение, систематизация научных исследований и наблюдение за типичными фонетическими ошибками у сингальских студентов.

Выявлено, что основной причиной трудностей является лингвистическая интерференция, проявляющаяся в типичных артикуляционных, акцентологических и интонационных ошибках. Для преодоления этих сложностей разработана система упражнений, способствующая преодолению фонетических нарушений, направленная на развитие слухопроизносительных, орфоэпических и интонационных навыков и улучшение речевых умений.

Ключевые слова: *русский язык как иностранный, фонетические компетенции, слухопроизносительные навыки, интерферентные ошибки, сингальский язык*

A. D. Akhvanderova, I. V. Gavrilova

FORMATION OF PHONETIC COMPETENCE IN SINHALA STUDENTS WHEN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia

Abstract. Mastering phonetic competence is a key aspect of successful communication in the study of Russian as a Foreign Language (RFL). In the context of the growing interest in the Russian language in Sri Lanka, including the studying at I. Yakovlev CHSPU, the study of the formation of phonetic competence in Sinhala students becomes particularly relevant.

The formation and improvement of phonetic skills is critical as incorrect pronunciation hinders the effective acquisition of the language and can lead to communicative failures. The conducted research aims to develop a teaching system that takes into account the influence of the native Sinhala language on the formation of phonetic skills in Russian speech among non-native students.

The study, which focused on the formation of phonetic skills in Russian speech among Sinhala speakers, was based on the analysis of classical and modern works on Russian phonetics and teaching methods, as well as textbooks and methodological developments. The study employed descriptive, comparative, and analytical methods, as well as generalization, systematization of scientific research works, and observation of typical phonetic errors among Sinhala students.

It has been revealed that the main cause of difficulties is linguistic interference, which manifests itself in typical articulation, accentuation, and intonation errors. To overcome these difficulties, a system of exercises has been developed to help overcome phonetic disorders, which is aimed at developing auditory, orthoepic, and intonation skills and improving speech abilities.

Keywords: *Russian as a Foreign Language, phonetic competences, auditory pronunciation skills, interference errors, Sinhala language*

Введение. Овладение иностранным языком предполагает усвоение трех видов языковых значений: фонетических, лексических, грамматических. Для успешной коммуникации на изучаемом языке требуется почти стопроцентное овладение фонетическими, т. е. слухопроизносительными и интонационными навыками. Поэтому формирование и совершенствование фонетической компетенции у обучающихся-инофонов – одна из важнейших задач обучения русскому языку как иностранному.

Современная методика обучения РКИ в понятие фонетической компетенции включает умение на слух изолированно и в потоке речи распознавать звуки русского языка, правильно артикулировать их, знать и соблюдать акцентологические и интонационные нормы. Формирование фонетических умений и навыков в процессе овладения русским языком как иностранным осуществляется в рамках вводно-фонетического курса. Особенности фонетической системы русского языка рассматривались в трудах Р. И. Аванесова [1], А. А. Акишиной [2], Л. Л. Буланина [12], Л. В. Бондарко [10], Л. Л. Касаткина [15], М. В. Паннова [22] и др. Эти особенности фонетической системы определяют методические принципы, методы и приемы обучения произношению, типы упражнений и формы работы. Теоретические и методические основы формирования фонетических умений и навыков у инофонов нашли отражение в работах Д. Н. Антонова [4], А. Д. Ахвандеровой [5], Т. М. Балыхиной [6], Е. А. Брызгуновой [11], Н. Б. Битехтиной [8], А. Ф. Бойцовой [9], Н. В. Девдариани [24], В. Н. Климовой [8], Н. Г. Карапетян [23], О. Н. Коротковой [16], Ю. Г. Лебедевой [18], Н. А. Любимовой ([19], [20]), И. С. Миловановой [21], И. А. Пугачева [23], Е. В. Рубцова [24], М. Н. Шутовой [29], Н. Л. Федотовой [27], Т. Н. Юркиной ([5], [30]) и др. И. Ю. Варламовой [13], Т. С. Денисенко [14], Н. А. Любимовой [19] разработаны и активно используются в практике обучения РКИ учебно-методические пособия, адресованные студентам.

Решая проблему формирования фонетических навыков русской речи у студентов-инофонов, преподаватель стремится учитывать влияние фонетической системы родного языка. В последние годы появились исследования, посвященные формированию слухо-произносительных навыков у вьетнамских [25], китайских [31], сингальских и тамильских ([17], [26]) обучающихся.

Русский язык, являясь одним из языков международного общения, сегодня активно изучается в странах Юго-Восточной Азии, Индии, Индонезии, наблюдается рост интереса к овладению русским языком и в африканских странах, например, в Республиках Конго, Республике Мали, Замбии и др. [3]. Во многих школах и высших учебных заведениях преподают русский язык. Конечно же, интерес к его изучению вызван развитием политических и экономических связей между Российской Федерацией и африканскими странами.

Знание русского языка приобретает все большее значение и для жителей Демократической Социалистической Республики Шри-Ланка. Разумеется, это вызвано тем, что на остров едет много россиян в качестве туристов. И главной причиной изучения русского языка

среди сингальцев являются профессиональные интересы. Известно, что сегодня русский язык изучается во многих школах острова как второй иностранный язык. Он вошел в программу одного из старейших учебных заведений г. Ратнапура, где занятия проводятся трижды в неделю с шестого по десятый класс [32].

В целях продвижения русского языка Университетом Яковлева открыты центры изучения русского языка и культуры: в июле 2023 г. на базе Университета народной медицины имени Гампахи Викрамараччи; в июне 2025 г. на базе школы Хелена Виджаявардана Балика в г. Келания. Желающие освоить русский язык или улучшить коммуникативные навыки на этом языке проходят обучение на курсах дополнительного образования в Русском доме в г. Коломбо (представительство Россотрудничества в Республике Шри-Ланка). Для популяризации языка и культуры, образования на русском языке в Шри-Ланке проводятся культурно-просветительские мероприятия, для школьников реализуются программы дополнительного образования, разработанные сотрудниками центра изучения русского языка и культуры Университета Яковлева.

Формирование фонетической компетенции студентов-инофонов – это система обучения русскому произношению, ориентированная на выработку фонетических умений и навыков, позволяющих воспринимать речь в соответствии с нормами языка и уметь правильно ее воспроизводить, направленная на преодоление интерферентного влияния родного языка.

Целью данного исследования является изучение особенностей формирования фонетической компетенции у сингальских студентов, обучающихся на подготовительном факультете ЧГПУ им. И. Я. Яковлева.

Актуальность исследуемой проблемы. Актуальность изучаемой проблемы заключается в том, что формирование и совершенствование фонетической компетенции в процессе обучения русскому языку является важным аспектом преподавания. Неправильное произношение звуков может служить препятствием для эффективного овладения русским языком и усвоения его звуковой стороны, поэтому изучение произносительных норм и правил постановки ударения является неотъемлемой частью обучения русскому языку студентов-ланкийцев. При нарушении фонетических законов языка наблюдается неправильное восприятие собеседником передаваемой информации. От своевременного верного формирования фонетических навыков зависит дальнейшее качественное усвоение системы русского языка [31].

Актуальность исследования определяется необходимостью разработки такой системы обучения, в которой учитывалось бы влияние родного сингальского языка на формирование фонетических навыков русской речи у студента-инофона на занятиях по РКИ.

Материал и методы исследования. Материалом данного исследования послужили классические и современные труды в области фонетики современного русского языка, учебные пособия и методические разработки в области методики обучения фонетическим умениям и навыкам на занятиях по РКИ. Использованы описательный, сравнительно-сопоставительный, аналитический методы, а также метод обобщения и систематизации научных исследований и методических разработок, метод наблюдения и анализа типичных фонетических ошибок в русской речи инофонов, носителей сингальского языка (75 человек), в возрасте от 18 до 28 лет, обучающихся на подготовительном отделении ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, Объектом настоящего исследования стал процесс формирования фонетических навыков русской речи у студентов-инофонов, носителей сингальского языка.

Результаты исследования и их обсуждение. Овладение русским языком в практике преподавания РКИ традиционно начинается с вводно-фонетического курса,ключающего знакомство с системой гласных и согласных звуков современного русского языка, их акустической и артикуляционной характеристиками, взаимовлиянием звуков в речевом

потоке. В рамках этого курса обучающиеся осваивают графические средства русского языка, позволяющие фиксировать в письменном виде устную речь, у них формируются навыки чтения и письма на русском языке. Параллельно усваиваются простые коммуникативные модели, необходимые для использования в разных речевых ситуациях [31]. Основной причиной трудностей, с которыми сталкиваются студенты в ходе усвоения фонетической системы русского языка, является лингвистическая интерференция, т. е. влияние родного языка на изучаемый русский. Это проявляется в разных аспектах: в произношении звуков, в постановке ударения, в освоении интонационных конструкций и темпа речи и т. п.

В современном сингальском языке выделяются 12 монофтонгов и 2 дифтонга. Гласные фонемы могут находиться в любой фонетической позиции в слове и, как отмечают исследователи, «употребляются для образования звуковых оболочек значимых единиц и для их различия в любой позиции» [28, с. 6], в то время как «дифтонги встречаются только в начале и середине слов» [28, с. 6]. Сингальские гласные, противопоставленные по долготе и краткости, различаются по степени подъема языка, по степени продвинутости языка вперед или назад, ... по участию губ в артикуляции ..., по однородности-неоднородности [28, с. 7]. Несмотря на разницу в фонемном составе русского и родного языков, студенты-ланкийцы не испытывают трудностей в артикуляции основных гласных аллофонов русского языка, произносимых как изолированно, так и в сочетании с другими звуками. Отсутствие сложностей в произношении основных гласных русского языка, вероятно, можно объяснить артикуляционным сходством с гласными родного языка. Это, однако, не относится к гласному [ы], артикуляция которого в речи сингальских студентов совпадает с артикуляцией [и], что приводит не только к произносительным, но и смысловым ошибкам: *был* и *бил*, *мыло* и *мило* произносятся одинаково.

Слогоделение в сингальском языке существенно отличается от слогоделения в русском: «При единственном согласном между гласными слоговая граница всегда проходит перед согласным, при наличии двух согласных слоговая граница всегда проходит между согласными, при стыке в одном слове трех согласных, что встречается весьма редко, граница слова проходит внутри согласной группы» [28, с. 13–14]. А в русском языке возможны слоги, в которых встречается стечение согласных как в начале, так и в конце слова: *[ли³-ка-рстф]*, *[п¹-сол'-ствъ]*, *[фст¹р'и³-чацъ]*. В произношении подобных слов появляются эпентетические гласные: *[въ-си³-гда]*, *[въ-с'о]*, *[къ-ни-гъ]*, *[пъ-ти-цъ]*, *[съ-пра-ва]*, *[мъ-но-га]*. То же можно наблюдать и при произнесении служебных и самостоятельных слов, когда в речи студентов-сингальцев эти слова произносятся изолированно, без слияния: *[въ/буф'эт]*, *[падъ/шкаф]*, *[^ть/дв'эр'и]*, *[съ/польки]* и др.

Еще одной произносительной особенностью является добавление редуцированного гласного в начале слова перед согласными: *[с]* стол – *[и³стол]*, стул – *[и³стул]*, стена – *[и³ст'и³на]*, студент – *[и³студ'энт]*; *[ф]* вкусный – *[и³въкусный]*.

Анализируя процесс усвоения системы согласных русского языка, И. М. Тимофеева замечает, что «студентам необходимо избавиться от придыхательного признака фонем, некоторых ретрофлексных согласных, пересмотреть состав щелевых фонем, акцентировать внимание на губно-губном полугласном сонанте» [26, с. 267].

Как показывает опыт работы с сингальскими студентами, трудными для артикуляции звуками представляются русские шипящие *[ж]*, *[ш]*, *[щ]*, *[ч]*, которые могут заменяться свистящими и в начале слова, например: что – *[сто]*, шла – *[сла]*, живем – *[з'ыв'ом]*, жена – *[з'ына]*; и в середине слова: уважать – *[увазать]*, колбаса – *[кълб¹ша]*, все – *[въшио]*, мясо – *[м'ашио]*, наши – *[наси]*. Наблюдаются трудности в артикуляции *[ч]* из-за отсутствия в сингальском подобного звука: в речи заменяется *[ч]* на *[с]* и наоборот, например: яйцо – *[ий³со]*, традиция – *[тр¹д'ис'иий]*, птица – *[пт¹ицъ]*.

Наиболее частотным является нарушение произношения, при котором русский звук [χ] заменяется звуком [k] чаще всего на конце слов: *их* – [ик], *своих* – [съвайик], *учебных* – [уч'энбнык]. Подобная замена возможна и в середине слова, например: *отдыхает* – [ʌдыкайт].

К типичным произносительным ошибкам в русской речи сингальских студентов можно отнести неразличение мягких и твердых согласных: *фонарь* – [ф^ʌнар], *словарь* – [сл^ʌвар], *учитель* – [учитэл], *море* – [морэ], *люди* – [луд'и], *материал* – [матэриал], *многие* – [многый], *социальный* – [с^ʌциалнъй], *гулять* – [гулат].

К. И. Коч, изучая процесс формирования фонетических навыков у обучающихся из Шри-Ланки, объясняет трудности постановки звуков русской речи расхождением между фонологическими системами русского и родного (сингальского) языков студентов [17]. Исследователь обращает внимание на еще одну звукопроизносительную особенность: обучающиеся зачастую заменяют [ф] на [п] ([фокус-покус] → [покус-покус]), что, по мнению К. И. Коч [17], требует специальной работы по отработке звука в слогах ([фа]-[па], [фпа]-[пфа]) и словах: *кафе* – *капот*, *фото* – *полет*, *повторить фразу*, *фокус* – *прикус*.

Таким образом, в произношении гласных и согласных в русской речи сингальских студентов наблюдаются артикуляционные ошибки, обусловленные несовпадением фонематических систем двух языков. Эти ошибки необходимо предупреждать и вести специальную работу, предусматривающую развитие фонематического слуха обучающихся, отработку артикуляции с использованием специальных упражнений, в том числе и таких, которые помогут им осознать ощущимые моменты артикуляции, запомнить их, произносить звуки изолированно, в разных слогах, словах.

В преподавании РКИ для отработки артикуляции используются специальные упражнения, направленные на формирование произносительных навыков специфических русских звуков, часто вызывающих трудности у сингальских студентов. К таким упражнениям относятся артикуляционная гимнастика, связанная с тренировкой подвижности губ; слушание и произношение отдельных звуков, звуков в слогах (*па-фа*, *по-фо*, *пу-фу*); проговаривание звуковых сочетаний и слогов (*пра-про-пру-пры*; *фра-фро-фру-фры*); работа со словами и фразами (*па-ра* – *фара*, *платок* – *флажок*; *дать платок*; *брать флажок*); слушание, чтение и повторение скороговорок с изменением громкости и эмоционального настроя.

Следующим направлением работы по формированию фонетических умений и навыков на занятиях РКИ является усвоение акцентологических норм. Русское ударение характеризуется разноместностью, способностью падать на любой слог и подвижностью, поскольку может перемещаться при изменении формы этого слова. Это нередко становится причиной ошибок у сингальских студентов, т. к. им следует запоминать ударение не только в каждом слове, но и в отдельных его формах. Отработка этого навыка представляется сложной и в силу того, что в сингальском языке отсутствует словесное ударение [7]. Следовательно, очень важно регулярно и планомерно вести работу по усвоению норм ударения на примере слов, предложений и связных текстов.

Студенты-ланкийцы нередко неверно определяют центр интонационной конструкции, ошибочно передают тон в вопросительных или восклицательных предложениях. Это обусловлено переносом навыков интонирования фраз на родном языке на интонацию русской речи. Известно, что сингальский язык отличается отсутствием выраженного словесного ударения и равномерным произнесением в словах слогов, что затрудняет правильное интонационное оформление устной речи.

Для формирования и совершенствования фонетических компетенций нами подобран языковой (фонетический и лексико-грамматический) материал, на основе которого разработана система упражнений, позволяющая акцентировать внимание обучающихся

на сознательном преодолении трудностей, возникающих в процессе говорения, а также способствующая усвоению стандартов повседневного речевого поведения и общения в определенных сферах коммуникации.

Задание 1. Прочитайте слоги. Правильно расставляйте ударение в словах.

та-тА, тА-та, та-тА-та, тA-та-та, та-та-тA
рA-ре-ры-ри, ра-рE-ры-ри, ра-ре-рыI-ри, ра-ре-ры-рИ
дрA-дря, дрУ-дрю, дра-дрЯ, дру-дрЮ
стра-нA, стрA-ны, гO-род, го-ро-дA, сA-да, са-ды

Задание 2. Проговорите слоги.

Тра-тря-тру-трю
Тры-три-тро-трэ
Дру-дрю-дра-дря
Дры-дру-дро-дра
Три-тре-тря-трю
Трю-тря-тре-три
Дри-дре-дря-дрю
Дрю-дря-дре-дри

Задание 3. Прочитайте слова.

Работа, ручка, рюкзак, рубашка
Горà, корà, норà, дырà, пàра
Бар, дар, удàр, вèтер, кàтер

Задание 4. Прочитайте скороговорки.

На дворе трава, на траве дровы
Не руби дровы на траве дворе.
На горе Арапат растет крùпный виноград
Рома Маше нарывал ромашек

Карл у Клара украл кораллы, а Клара у Карла украла кларнет.

Задание 5. Прочитайте слова.

Халат, халва, хорошо, хобот
Охота, ухо, пешеход, муха, сахар
Отдых, воздух, вдох, выдох, мех
Хороший уход, хрустящий хлеб
Муха-горюха села за ухо.
Хохотушка буква ХА хохотала: «Ха-ха-ха!».

Задание 6. Прочитайте слова.

рад – ряд, лук – люк, стал – сталь, жар – жарь, вол – вел, полка – полька, сэр – сер,
бàня – бàнька, Тàня – Тàнька.

Задание 7. Прочитайте фразы.

Лена искала булавку,
А булавка упала под лавку.
Под лавку залезть было лень,
Искала булавку весь день. (А. Барто).

Задание 8. Проговорите слоги.

Жи-ши-ши, жо-шо-шо, ша-жа-жа, же-ши-шэ, жа-ша-жа, жо-шу-жа, ша-жа-ша, жо-ша-жу, жо-жо-жо, жо-шо-шо, жу-жу-шу.

Задание 9. Читайте. Следите за ударением.

Город – города
Облако – облака
Годы – гòды

Строка – строчки

Доска – доски

Стена – стены

Страна – страны

Задание 10. Прочитайте диалоги с правильной интонацией.

1. – Какой сегодня день? (сегодня **среда**)
– Какой сегодня день! (сегодня **отличный** день)
2. – Я тебе позвоню.
– **Я** тебе позвоню.
– **Я тебе** позвоню.
– Я тебе **позвоню**.
– Я тебе позвоню?
– Я тебе позвоню!

Как видим, правильное направление движения тона служит важным интоационным средством и способом различения предложений по цели высказывания.

Выводы. Формирование фонетической компетенции у сингальских студентов является ключевым условием успешного владения русским языком: от точности слухопроприознительных и интоационных навыков напрямую зависят понимание речи и эффективность коммуникации.

Межъязыковая интерференция сингальского и русского языков определяет спектр типичных ошибок: смешение [ы] и [и]; эпентеза гласных при стечениях согласных и в начале слова; замена шипящих свистящими; подмена [ц]→[с], [х]→[к], [ф]→[п]; неразличение твердости / мягкости согласных; нарушения акцентологических норм и интонирования.

Устойчивость указанных трудностей объясняется спецификой сингальской фонолингвистической системы (противопоставление гласных по долготе / краткости, ограниченное функционирование дифтонгов, отсутствие словесного ударения). Для преодоления выявленных затруднений требуется целенаправленное методическое сопровождение. Эффективная стратегия обучения включает вводно-фонетический курс с параллельным формированием графических навыков, систематическую работу над артикуляцией, развитием фонематического слуха, освоением акцентологических и интоационных норм, а также регулярную профилактику интерференционных ошибок.

Нацеленный на проблемные зоны сингальских обучающихся комплекс упражнений, позволяющих отрабатывать акустические и артикуляционные особенности звуков русской речи сначала изолированно, потом в слогах, словах, во фразах, с обязательным запоминанием акцентологических норм и усвоением интоационных конструкций, должен способствовать осознанному контролю артикуляции, а также закреплению речевых моделей, востребованные в типичных коммуникативных ситуациях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аванесов Р. И. Фонетика современного русского литературного языка. – М. : Издательство Московского университета, 1956. – 230 с.
2. Акишина А. А., Барановская С. А. Русская фонетика на фоне общей : учебное пособие. – М. : Книжный дом «Либроком», 2011. – 104 с.
3. Алешковский И. А., Борисенко Е. А и др. Продвижение русского языка и российского образования в Африке в новых реалиях // Век глобализации. – 2024. – № 2(50). – С. 65–79.
4. Антонова Д. Н. Фонетика и интонация: корректировочный курс для зарубежных преподавателей. – М. : Рус. яз., 1988. – 176 с.
5. Ахвандерова А. Д., Юркина Т. Н. Изучение норм произношения на занятиях по русскому языку как иностранному : учебно-методическое пособие. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2022. – 84 с.
6. Балыхина Т. М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового) : Учебное пособие для преподавателей и студентов. – М. : Изд-во РУДН, 2007. – 185 с.

7. Белькович А. А. Самоучитель сингальского языка. – М. : Международные отношения, 1977. – 214 с.
8. Битехтина Н. Б., Климова В. Н. Русский язык как иностранный : фонетика. – М. : Русский язык. Курсы, 2011. – 128 с.
9. Бойцова А. Ф. Обучение русской интонации // Русский язык в национальной школе. – 1981. – № 4. – С. 33–40.
10. Бондарко Л. В. Звуковой строй современного русского языка. – М. : Просвещение, 1977. – 175 с.
11. Брызгунова Е. А. Практическая фонетика и интонация русского языка. – М. : Изд-во МГУ, 1963. – 308 с.
12. Буланин Л. Л. Фонетика современного русского языка. – М. : Высшая школа, 1970. – 206 с.
13. Варламова И. Ю. Водно-фонетический курс русского языка для студентов-иностраниц : Учебно-методическое пособие. – М. : Изд-во РУДН, 2012. – 79 с.
14. Денисенко Т. С. Русский язык как иностранный: вводно-фонетический курс. – Витебск : ВГУ, 2008. – 158 с.
15. Касаткин Л. Л. Фонетика современного русского литературного языка. – М. : Изд-во МГУ, 2003. – 224 с.
16. Короткова О. Н. По-русски – без акцента! Корректировочный курс русской фонетики и интонации: для говорящих на корейском языке. – СПб. : Златоуст, 2010. – 200 с.
17. Koch K. I. Особенности обучения фонетике студентов из Шри-Ланки // Проблемы и перспективы преподавания языков и специальных дисциплин в иностранной аудитории: сборник материалов международной научно-практической конференции (12 апреля 2023 г.) – М. : Сфера, 2024. – С. 76–80.
18. Лебедева Ю. Г. Звуки, ударение, интонация: учебное пособие по фонетике русского языка для иностранцев. – М. : Русск. яз., 1986. – 270 с.
19. Любимова Н. А. Лингвистические основы обучения артикуляции русских звуков. Постановка и коррекция. – М. : Русский язык. Курсы, 2011. – 240 с.
20. Любимова Н. А., Егорова И. П., Федотова Н. Л. Фонетика в практическом курсе русского языка как иностранного : учеб. пособ. – СПб. : Санкт-Петербургский ун-т, 1993. – 93 с.
21. Милованова И. С. Фонетические игры и упражнения: Русский язык как иностранный. Начальный этап обучения. – М. : Флинта: Наука, 2000. – 160 с.
22. Панов М. В. Русская фонетика. – М. : Высшая школа, 1979. – 256 с.
23. Пугачев И. А., Карапетян Н. Г. Обучение основам методики преподавания русского языка как иностранного студентов-нефилологов : учебное пособие. – М. : РУДН, 2018. – 151 с.
24. Рубцова Е. В., Девдариани Н. В. Устранение фонетических трудностей в произношении при обучении русскому языку как иностранному // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2021. – Т. 10, № 2(35). – С. 244–246.
25. Сабитова Р. Р., Гатауллина Л. К. Русский вокализм в речи носителей вьетнамского языка: к проблеме формирования звукопроизносительных навыков // Вестник ЧГПУ им. И. Я. Яковлева. – 2020. – № 2(107) – С. 80–86.
26. Тимофеева И. М. Лингводидактический подход к минимизации проявлений фонетической интерференции в русской речи сингальских и тамильских учащихся // Образование. Наука. Научные кадры. – 2020. – № 2. – С. 265–270.
27. Федотова Н. Л., Касаткина А. Ю. Фонетические игры при обучении иностранцев русскому произношению // Мир русского слова. – 2015. – № 1. – С. 62–64.
28. Хораканвелаге С. Фонетические свойства звуковой системы сингальского языка как основа для автоматического транскриптора : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19. – СПб., 2003. – 20 с.
29. Шутова М. Н. Фонетические упражнения на уроках РКИ // Русский язык за рубежом. – 2017. – № 2. – С. 15–17.
30. Юркина Т. Н. Роль вводно-фонетического курса в преподавании русского как иностранного // Цифровые технологии и инновации в развитии науки и образования : сборник научных статей / отв. ред. К. Н. Фадеева. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2022. – С. 158–162.
31. Юркина Т. Н. Формирование фонетических навыков при изучении русского языка (на примере китайских студентов) // Вестник ЧГПУ им. И. Я. Яковлева. – 2022. – № 3(116) – С. 239–244.
32. Русский мир [Электронный ресурс]. – URL : <https://russkiymir.ru/news/334917/> (дата обращения: 10.11.2025).

Статья поступила в редакцию 20.11.2025

REFERENCES

1. Avanesov R. I. Fonetika sovremennoj russkoj literaturnoj yazyka. – M. : Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 1956. – 230 s.
2. Akishina A. A., Baranovskaya S. A. Russkaya fonetika na fone obshchej : uchebnoe posobie. – M. : Knizhnyj dom «Librokom», 2011. – 104 s.

3. Aleshkovskij I. A., Borisenko E. A i dr. Prodvizhenie russkogo yazyka i rossijskogo obrazovaniya v Afrike v novyh realiyah // Vek globalizacii. – 2024. – № 2(50). – S. 65–79.
4. Antonova D. N. Fonetika i intonaciya: korrektirovochnyj kurs dlya zarubezhnyh prepodavatelej. – M. : Rus. yaz., 1988. – 176 s.
5. Ahvanderova A. D., Yurkina T. N. Izuchenie norm proiznosheniya na zanyatiyah po russkomu yazyku kak inostrannomu : uchebno-metodicheskoe posobie. – Cheboksary : Chuvash. gos. ped. un-t, 2022. – 84 s.
6. Balyhina T. M. Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak nerodnogo (novogo) : Uchebnoe po-sobie dlya prepodavatelej i studentov. – M. : Izd-vo RUDN, 2007. – 185 s.
7. Bel'kovich A. A. Samouchitel' singal'skogo yazyka. – M. : Mezhdunarodnye otnosheniya, 1977. – 214 s.
8. Bitekhtina N. B., Klimova V. N. Russkij yazyk kak inostrannyj : fonetika. – M. : Russkij yazyk. Kursy, 2011. – 128 s.
9. Bojcova A. F. Obuchenie russkoj intonacii // Russkij yazyk v nacional'noj shkole. – 1981. – № 4. – S. 33–40.
10. Bondarko L. V. Zvukovoj stroj sovremennoj russkogo yazyka. – M. : Prosveshchenie, 1977. – 175 s.
11. Bryzgunova E. A. Prakticheskaya fonetika i intonaciya russkogo yazyka. – M. : Izd-vo MGU, 1963. – 308 s.
12. Bulanin L. L. Fonetika sovremennoj russkogo yazyka. – M. : Vysshaya shkola, 1970. – 206 s.
13. Varlamova I. Yu. Vodno-foneticheskij kurs russkogo yazyka dlya studentov-inostrancev : Uchebno-metodicheskoe posobie. – M. : Izd-vo RUDN, 2012. – 79 s.
14. Denisenko T. S. Russkij yazyk kak inostrannyj: vvodno-foneticheskij kurs. – Vitebsk : VGU, 2008. – 158 s.
15. Kasatkin L. L. Fonetika sovremennoj russkogo literaturnogo yazyka. – M. : Izd-vo MGU, 2003. – 224 s.
16. Korotkova O. N. Po-russki – bez akcenta! Korrektirovochnyj kurs russkoj fonetiki i intonacii: dlya govorjashchih na korejskom yazyke. – SPb. : Zlatoust, 2010. – 200 s.
17. Koch K. I. Osobennosti obucheniya fonetike studentov iz Shri-Lanki // Problemy i perspektivy prepodavaniya yazykov i special'nyh disciplin v inostrannoj auditorii: sbornik materialov mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii (12 aprelya 2023 g.) – M. : Sfera, 2024. – S. 76–80.
18. Lebedeva Yu. G. Zvuki, udarenie, intonaciya: uchebnoe posobie po fonetike russkogo yazyka dlya inostrancev. – M. : Russk. yaz., 1986. – 270 s.
19. Lyubimova N. A. Lingvisticheskie osnovy obucheniya artikulyacii russkih zvukov. Postanovka i korrekciya. – M. : Russkij yazyk. Kursy, 2011. – 240 s.
20. Lyubimova N. A., Egorova I. P., Fedotova N. L. Fonetika v prakticheskem kurse russkogo yazyka kak inostrannogo : ucheb. posob. – SPb. : Sankt-Peterburgskij un-t, 1993. – 93 s.
21. Milovanova I. S. Foneticheskie igry i uprazhneniya: Russkij yazyk kak inostrannyj. Nachal'nyj etap obucheniya. – M. : Flinta: Nauka, 2000. – 160 s.
22. Panov M. V. Russkaya fonetika. – M. : Vysshaya shkola, 1979. – 256 s.
23. Pugachev I. A., Karapetyan N. G. Obuchenie osnovam metodiki prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo studentov-nefilologov : uchebnoe posobie. – M. : RUDN, 2018. – 151 s.
24. Rubcova E. V., Devdariani N. V. Ustranenie foneticheskikh trudnostej v proiznoshenii pri obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu // Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya. – 2021. – T. 10, № 2(35). – S. 244–246.
25. Sabitova R. R., Gataullina L. K. Russkij vokalizm v rechi nositelej v'etnamskogo yazyka: k probleme formirovaniya zvukoproiznositel'nyh navykov // Vestnik CHGPU im. I. Ya. Yakovleva. – 2020. – № 2(107) – S. 80–86.
26. Timofeeva I. M. Lingvodidakticheskij podhod k minimizacii proyavlenij foneticheskoy interferencii v russkoj rechi singal'skih i tamil'skih uchashchihsya // Obrazovanie. Nauka. Nauchnye kadry. – 2020. – № 2. – S. 265–270.
27. Fedotova N. L., Kasatkina A. Yu. Foneticheskie igry pri obuchenii inostrancev russkomu proiznosheniyu // Mir russkogo slova. – 2015. – № 1. – S. 62–64.
28. Horakanvelage S. Foneticheskie svojstva zvukovoj sistemy singal'skogo yazyka kak osnova dlya avtomaticheskogo transkriptora : avtoref. dis. ... kand. filol. nauk : 10.02.19. – SPb., 2003. – 20 s.
29. Shutova M. N. Foneticheskie uprazhneniya na urokah RKI // Russkij yazyk za rubezhom. – 2017. – № 2. – S. 15–17.
30. Yurkina T. N. Rol' vvodno-foneticheskogo kursa v prepodavanii russkogo kak inostrannogo // Cifrovye tekhnologii i innovacii v razvitiu nauki i obrazovaniya : sbornik nauchnyh statej / otv. red. K. N. Fadeeva. – Cheboksary : Chuvash. gos. ped. un-t, 2022. – S. 158–162.
31. Yurkina T. N. Formirovanie foneticheskikh navykov pri izuchenii russkogo yazyka (na prime-re kitajskih studentov) // Vestnik CHGPU im. I. Ya. Yakovleva. – 2022. – № 3(116) – S. 239–244.
32. Russkij mir [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://russkiymir.ru/news/334917/> (data obrashcheniya: 10.11.2025).

The article was contributed on November 20, 2025

Сведения об авторах

Ахвандерова Алина Давыдовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русской и чувашской филологии и культурологии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-1278-7221>, antus2003@mail.ru

Гаврилова Ирина Вячеславовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры русской и чувашской филологии и культурологии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия, <https://orcid.org/0009-0006-1753-9063>, fevral06@rambler.ru

Author Information

Akhvanderova, Alina Davydonna – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Russian and Chuvash Philology and Culturology, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-1278-7221>, antus2003@mail.ru

Gavrilova, Irina Vyacheslavovna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Russian and Chuvash Philology and Culturology, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia, <https://orcid.org/0009-0006-1753-9063>, fevral06@rambler.ru

ЦЕННОСТИ И СМЫСЛЫ КАК ОСНОВА УСПЕШНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Казанский государственный институт культуры, г. Казань, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются ценности и смыслы как индивидуальные и коллективные образования, выступающие инструментом развития устойчивой личности обучающихся вузов. Приводится обоснование актуальности формирования ценностей и смыслов у студентов как ключевого условия их конкурентоспособности, психологической устойчивости и подлинной самореализации в условиях сложного, быстро меняющегося мира. В то же время задача интеграции ценностно-смыслового измерения в образовательный процесс современного вуза решается недостаточно эффективно и не отвечает вызовам времени. Одной из причин такого положения дел является противоречие между декларируемой гуманистической парадигмой образования и его реальной практикой, которая зачастую сводится к линейной передаче информации. Целью исследования является анализ ценностно-смысловых ориентаций и обоснование модели их формирования как основы успешной самореализации личности студента вуза. Достижение цели осуществлялось с применением комплекса методов исследования, включающего анализ, систематизацию и обобщение научной педагогической и научно-методической литературы по изучаемой проблеме, анализ актуальных концепций и стратегий развития высших учебных заведений. Авторы обосновывают положение о том, что ценности и смыслы не только формируют нравственные приоритеты, но и задают способ бытийного самоосмыслиения студентов, делая границы между внутренним и внешним миром подвижными. В контексте ценностной дезориентации современного общества особую актуальность приобретает междисциплинарная проблема духовно-нравственного иммунитета, возникающая на пересечении психологии, педагогики и культурологии. Подчеркивается, что формирование устойчивых ценностно-смысловых структур невозможно без развития индивидуальной культуры как внутреннего пространства для субъективной рефлексии. Особое внимание уделяется роли гуманитарных дисциплин, изучаемых студентами вузов в качестве культурных трансляторов, обеспечивающих воспроизведение духовного кода общества. Делается вывод, что ценности, являясь ключевым регулятивным механизмом общественного и личностного поведения, должны рассматриваться в неразрывной связи с конкретным социокультурным контекстом.

Ключевые слова: ценности, самореализация, гуманитарно-ценностные координаты, духовно-нравственный иммунитет, культурная компетенция

R. Sh. Akhmadieva, R. Kh. Gilmeeva

VALUES AND MEANINGS AS THE BASIS OF SUCCESSFUL SELF-REALIZATION OF THE PERSON

Kazan State Institute of Culture, Kazan, Russia

Abstract. This article examines values and meanings as individual and collective constructs that serve as tools for developing a resilient personality in university students. It substantiates the importance of developing students' values and meanings as a key condition for their competitiveness, psychological resilience, and genuine self-realization in a complex, rapidly changing world. At the same time, the problem of integrating the value-semantic dimension into the educational process at modern universities is not being addressed effectively and does not meet the challenges of the times. One of the reasons for this state of affairs is the contradiction between the declared humanistic paradigm of education and its actual practice,

which often boils down to a linear transfer of information. The aim of the study is to analyze value-semantic orientations and substantiate a model for their development as the basis for successful self-realization of university students. This goal was achieved using a combination of research methods, including the analysis, systematization, and synthesis of scientific, pedagogical, and methodological literature on the issue under study, as well as the analysis of current concepts and development strategies for higher education institutions. The authors substantiate the proposition that values and meanings not only shape moral priorities but also define students' self-awareness, making the boundaries between the inner and outer worlds fluid. In the context of the value disorientation of modern society, the interdisciplinary problem of spiritual and moral immunity, arising at the intersection of psychology, pedagogy, and cultural studies, is particularly relevant. It is emphasized that the formation of stable value-semantic structures is impossible without the development of individual culture as an internal space for subjective reflection. Particular attention is given to the role of the humanities, studied by university students, as cultural translators that ensure the reproduction of society's spiritual code. It is concluded that values, being a key regulatory mechanism of social and personal behavior, should be considered in an inextricable connection with a specific socio-cultural context.

Keywords: *values, self-realization, humanitarian and value-based coordinates, spiritual and moral immunity, cultural competence*

Введение. Устойчивые ценностно-смысловые ориентиры обеспечивают не просто адаптацию, а осознанную интеграцию человека в сложную ткань общества. Как отмечали в своих работах А. Маслоу и В. Франкл, стремление к высшим смыслам является онтологической необходимостью и фундаментальной опорой духовной жизни личности ([8], [12]). В современных условиях проблема ценностей и смыслов приобретает особую актуальность, определяемую рядом факторов:

- социокультурным и ценностным кризисом современного общества. Студенты находятся в информационном пространстве с конкурирующими, а иногда и противоречащими друг другу ценностными системами (традиционные, либеральные, потребительские, цифровые и др.). Это затрудняет формирование устойчивого внутреннего стержня личности обучающихся;
- кризисом идентичности, особенно остро проявляющимся в период юности и ранней взрослости. Отсутствие осмысленных ориентиров может привести к экзистенциальному вакууму, апатии, росту тревожности и девиантному поведению;
- вызовами цифровой среды, в которой виртуальная реальность зачастую предлагаёт симулякры успеха и поверхностные смыслы, что осложняет формирование глубоких, рефлексивных личностных ценностей;
- трансформацией рынка труда и цели образования, требующей перехода от «знаний» к «компетенциям и soft skills». Ценности (ответственность, креативность, честность) и смыслы (понимание, зачем я это делаю) являются внутренним двигателем для развития таких компетенций;
- неопределенностью будущего, состоящей в том, что студенты готовятся к профессиям, которых еще не существует. В такой ситуации устойчивость и способность к самореализации зависят не от узких знаний, а от сформированной ценностно-смысловой базы, которая позволяет осознанно строить траекторию жизни в меняющихся условиях;
- запросом на целостное развитие личности (*human flourishing*) и преодоление узкой утилитарности образования. Актуализируется запрос на образование, которое развивает не только интеллект, но и нравственные, эстетические, гражданские качества человека. Формирование ценностей – основа для воспитания не просто квалифицированного, но и ответственного, этичного профессионала и гражданина;
- вызовами для самой системы высшего образования, состоящими в неэффективности влияния традиционных подходов на ценностно-смысловую сферу обучающихся.

Целью исследования является выявление и характеристика эффективных образовательных стратегий, направленных на развитие у студентов способности к рефлексии и смысловому самоопределению.

Актуальность исследуемой проблемы. Актуальность формирования ценностей и смыслов у студентов заключается в том, что это ключевое условие их конкурентоспособности, психологической устойчивости и подлинной самореализации в условиях сложного, быстро меняющегося мира. Это не «надстройка» над профессиональным образованием, а его фундаментальная основа, определяющая, будет ли выпускник пассивным обладателем диплома или активным, осознанным, ответственным субъектом собственной жизни и профессиональной деятельности. Исследование ценностно-смысловой сферы личности является значимым для понимания механизмов формирования мировоззрения, мотивации и поведения человека в современном, динамично меняющемся мире. В свою очередь, интеграция ценностно-смыслового измерения в образовательный процесс становится одной из центральных задач современного вуза, отвечающей на вызовы времени.

Материал и методы исследования. Для решения поставленных задач применен комплекс взаимодополняющих методов исследования. Теоретическую основу работы составили анализ, систематизация и обобщение научной педагогической и научно-методической литературы по изучаемой проблеме. Эмпирическая часть исследования базировалась на методе анализа документов, в рамках которого изучены актуальные концепции и стратегии развития высших учебных заведений.

Результаты исследования и их обсуждение. Психологическое измерение ценностей, интегрируемое в рамки гуманитарного знания, раскрывается в многообразии методологических подходов. Если в социологии ценность осмысливается как функционально-институциональный маркер, то в психологии она – ось мотивационно-смысловой структуры личности ([1], [5], [6]). Здесь особенно актуален вклад В. С. Мерлина, настаивавшего на том, что ценностные ориентации представляют собой устойчивую иерархию смыслов, вбирающую в себя как индивидуальные, так и социокультурные параметры [9]. В таком понимании система ориентаций уже не только регулятор поведения, но и экзистенциальный фильтр, через который интерпретируется реальность.

Следует отметить, что устойчивость ориентаций не исключает их внутреннюю динамику, напротив, устойчивость – это форма адаптивной гибкости, позволяющая личности сохранять идентичность в условиях турбулентности. Такой подход особенно четко прослеживается в трудах В. А. Ядова, рассматривавшего ценности как субъективно значимые модели поведения, конституируемые в индивидуальном опыте [13]. Он подчеркивает, что ориентации не навязываются, а присваиваются. Именно в этом акте присвоения и проявляется подлинная автономия личности.

Теоретически продуктивной оказывается классификация подходов к ценностям.

Первый подход – онтологически статичный – трактует ценности как устойчивые нормы, зафиксированные в культуре. Он близок к фундаменталистскому мировоззрению, в котором ценности – данность. Второй – процессуальный – подчеркивает динамику трансформации, связанную с изменением социальной среды. Третий – компромиссный – объединяет стабильность глубинных структур и изменчивость периферийных форм. Как указывает А. Г. Асмолов, он лежит в основе гуманистических моделей образования [2]. Речь идет не просто о сопротивлении деструктивным влияниям, а о способности к критической рефлексии, переоценке и подтверждению собственных оснований.

Духовно-нравственный иммунитет, формирующийся в рамках междисциплинарного синтеза психологии, педагогики и культурологии, интерпретируется не только как комплекс защитно-адаптационных механизмов индивида, но и как интегративная система внутренней стабильности, обеспечивающая устойчивость к деструктивным воздействиям [4].

Согласно исследованиям Р. Х. Гильмеевой, данный феномен выступает детерминантой становления когнитивно-рефлексивной, аффективно-зрелой и социокультурно адаптированной личности, способной к критическому анализу внешних и внутренних вызовов [4]. Генезис духовно-нравственной резистентности представляет собой полифакторный процесс, где институциональное влияние образовательной среды сопряжено с семейно-педагогическими практиками. Важнейшей характеристикой этой устойчивости является ее превентивная природа, реализуемая через аксиологический аспект: целенаправленное осмысление, экзистенциальное присвоение и системную рефлексию ценностных ориентиров, что исключает реактивность в пользу прогностического моделирования поведения [5].

Таким образом, духовно-нравственный иммунитет не может быть передан как готовый навык: он формируется и культивируется через культуру, гуманитарную традицию, диалог с культурными текстами.

Огромное влияние на формирование устойчивых ценностно-смысловых структур оказывает индивидуальная культура как внутреннее пространство субъективной рефлексии. Именно культура личности позволяет ей не только принимать, но и воспроизводить смыслы в уникальной форме. В этой связи особенно важно отметить роль гуманитарного знания как смыслообеспечивающего поля [7]. Оно не только передает информацию, но задает формы интерпретации, включающие в себя историческую, философскую, художественную и нравственную перспективы. В рамках разработанной Г. В. Мухаметзяновой концепции «духовного ядра» личности гуманитарное знание интерпретируется как фактор, детерминирующий трансформацию субъекта посредством интериоризации культурно-исторического опыта [10]. Автор стратифицирует процесс консолидации личностной резистентности, выделяя трехуровневую модель: оптимизацию антропологического эпицентра (ядра), модернизацию персональных защитных стратегий (периферия) и актуализацию трансперсональных механизмов саморегуляции (метауровень) [10]. Эксплицируя системогенетическую роль гуманитарной подготовки, следует отметить ее функцию как базисного элемента образовательной парадигмы. Посредством антропоцентрических дисциплин, выполняющих роль социокультурных дискурсов, осуществляется инкультурация молодежи: формируется историософская рефлексия, позволяющая субъекту идентифицировать себя в контексте макросоциальных процессов и проецировать индивидуальную биографию в национально-культурный нарратив.

Гуманитарная культура конституирует не только когнитивные паттерны, но и перцептивно-аналитические матрицы, культивируя в индивиде интеллектуально-аксиологический элитаризм. Ее депривация в образовательном пространстве приводит к деформации антропологических оснований, исключающей возможность формирования целостной личности с выраженной мировоззренческой автономией. Именно она противостоит технократическому редукционизму и обеспечивает ценностную глубину профессионального мышления.

Структура ценностей как ключевой регулятивный механизм общественного и личностного поведения, проявляющийся в поведении, высказываниях и установках индивида, тесно сопряжена с характером социальной среды, в которой формируется личность [11].

Системный анализ позволяет выявить: какие именно общественные нормы, укоренившиеся в традициях, институтах и символических практиках, становятся фоном, на котором разворачивается становление ценностных установок.

Заслуживает внимания разработанная Концепция формирования культурной компетенции личности, утвержденная Кабинетом Республики Татарстан до 2030 г. [3]. Актуальность создания Концепции обусловлена позиционированием культуры как социокультурного феномена, обеспечивающего сохранение исторического и научного наследия, единого культурного пространства, организацию медийного и информационного пространств; развитие этнотуров и пропаганду национальных традиций и обычаяев; реализацию

междисциплинарных исследований. Достижение цели может быть обеспечено в процессе решения следующих задач: развитие новых форм культурно-просветительской и досуговой деятельности с учетом потребностей всех социально-возрастных групп общества; организация межведомственного взаимодействия органов государственной власти и местного самоуправления; создание интегрированного интернет-ресурса.

Концепция ориентирована на решение задач и достижение посредством реализации интегративного метода формирования культурной компетенции личности, предусматривающего внедрение вариативных механизмов обучения по всем возрастным группам [3]. Разработанная модель региональной системы подготовки кадров творческой направленности в структуре концепции включает следующие блоки:

– **целевой** (оптимизация синергетического взаимодействия образовательных кластеров, институтов культуры и арт-площадок; формирование в регионе инклюзивного социокультурного пространства, обеспечивающего преемственность образовательных траекторий в сфере подготовки и повышения квалификации кадров для культурной сферы на базе цифровой образовательной экосистемы);

– **содержательный** (селекция и модуляция учебного контента, направленного на формирование у специалистов компетенций в области культуротворческой деятельности, включая методы актуализации и развития культурного потенциала регионального сообщества);

– **процессуальный** (организационные форматы: гибридные лекционно-практические модули, иммерсивные событийные активности, тренинги ситуационного моделирования, мастер-классы экспертного уровня, производственные стажировки; педагогические методы: когнитивно-репродуктивные, проектно-аналитические (case-study), мотивационно-рефлексивные, креативно-эвристические; инструментарий: мультимедийные учебные комплексы, семиотические модели, VR-тренажеры, цифровые арт-лаборатории);

– **результативный** (сформированность профессионально-творческой компетентности выпускников, включающей навыки проектирования культурных ландшафтов региона и трансляции культурных кодов через цифровые и онлайн-платформы).

Выводы. Следует отметить, что сама суть ценности не поддается универсализации. Ее содержание эволюционирует под влиянием взаимодействия личностного восприятия и внешних социокультурных факторов. В условиях динамичного общества пластичность ценностных установок, с одной стороны, способствует адаптации, с другой – может указывать на шаткость мировоззренческих оснований. По этой причине устойчивость аксиологической системы трактуется не как консерватизм, а как показатель зрелости – развитой способности индивида сохранять смысловую целостность даже в ситуациях нестабильности [2].

Как отмечал В. С. Мерлин, устойчивая система ценностных ориентаций демонстрирует не косность мышления, а завершенность структур сознания [9]. Психологическая зрелость в данном контексте не означает слепого следования устоям. Скорее, она выражается в умении соотносить традиционные установки с актуальными требованиями реальности. Согласно В. С. Мерлину, ценности представляют собой экзистенциально значимые опоры, обеспечивающие стабильную регуляцию действий в условиях турбулентности и быстрых трансформаций в обществе.

Социокультурный контекст создает прессинг, вынуждая индивида к переосмыслинию установок и коррекции приоритетов. Однако в этом процессе ценности выполняют не только роль объекта преобразований, но и задают их границы. Подвижная, но сохранившая целостность аксиологическая структура позволяет воспринимать изменения как возможность развития, а не как дестабилизирующий фактор, тогда как при размытости ценностных ориентиров любые социальные колебания ведут к потере опор [11].

Таким образом, внутренняя стабильность личности непосредственно коррелирует с развитостью ее ценностной системы. Это положение подтверждается эмпирическими

исследованиями, выявляющими прямую взаимосвязь между адаптационными возможностями и устойчивостью базовых ценностных установок. Гибкость в данном случае интерпретируется как способность реорганизовывать и ранжировать ценности без утраты смыслового стержня. В условиях нарастающей фрагментации культуры именно ориентация на смысловые основания становится ключевым маркером подлинной образованности. Формируя индивидуальную культуру, личность не только минимизирует риски, но и вступает в ценностный диалог с обществом, что способствует сохранению внутреннего баланса, критического мышления и способности к этическому выбору.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. – М. : Наука, 2000.
2. Асмолов А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. – М. : Смысл, 2007. – 528 с.
3. Ахмадиева Р. Ш. Концепция формирования культурной компетенции личности, утвержденная Кабинетом Республики Татарстан до 2030 года // Вестник НЦБЖД. – 2022. – № 4. – С. 7–11.
4. Гильмеева Р. Х. Формирование духовно нравственного иммунитета молодежи как условие профилактики экстремизма в безопасной образовательной среде // Казанский педагогический журнал. – 2015. – № 6. – С. 56–61.
5. Крысько В. Г. Социальная психология : курс лекций. – М. : Омега, 2003. – 352 с.
6. Кудрявцев И. А., Сафуанов Ф. С., Тхостов А. Ш., Савина О. Ф. Структурно-иерархическая организация самооценки у аномальных (психопатических) личностей в кризисной ситуации // Психологический журнал. – 1991. – Т. 12, № 3. – С. 57–68.
7. Кузнецова Л. В., Шиканова А. Н. Формирование ценностных ориентаций в обучении иностранным языкам // Межкультурная коммуникация и профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам. Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. – Чебоксары, 2023. – С. 163–166.
8. Маслоу А. Г. Мотивация и личность. – М. : Директ-Медиа, 2008. – 947 с.
9. Мерлин В. С. Структура личности: характер, способности, самосознание. – Пермь : ПГПИ, 1990. – с. 107.
10. Мухаметзянова Г. В. Повышение качества гуманитарного компонента профессионального образования // Казанский педагогический журнал. – 2006. – № 1. – С. 10–17.
11. Немов Р. С. Психология. Кн. 1. Общие основы психологии. – М. : ВЛАДОС, 1997. – с. 688.
12. Франкл В. Человек в поисках смысла / [перевод с английского Л. К. Ермишина]. – М. : Альпина нон-фикшн, 2017. – 214 с.
13. Ядов В. А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности: Диспозиционная концепция. – 2-е изд., расшир. – М., 2013. – с. 376.

Статья поступила в редакцию 05.09.2025

REFERENCES

1. Abul'hanova-Slavskaya K. A. Deyatel'nost' i psihologiya lichnosti. – M. : Nauka, 2000.
2. Asmolov A. G. Psihologiya lichnosti: kul'turno-istoricheskoe ponimanie razvitiya cheloveka. – M. : Smysl, 2007. – 528 s.
3. Ahmadieva R. Sh. Konsepciya formirovaniya kul'turnoj kompetencii lichnosti, utverzhdennaya Kabinetom Respubliki Tatarstan do 2030 goda // Vestnik NCBZHD. – 2022. – № 4. – S. 7–11.
4. Gil'meeva R. H. Formirovanie duhovno nravstvennogo immuniteta molodezhi kak uslovie profilaktiki ekstremizma v bezopasnoj obrazovatel'noj srede // Kazanskij pedagogicheskij zhurnal. – 2015. – № 6. – S. 56–61.
5. Krys'ko V. G. Social'naya psihologiya : kurs lekcij. – M. : Omega, 2003. – 352 s.
6. Kudryavcev I. A., Safuanov F. S., Thostov A. Sh., Savina O. F. Strukturno-ierarhicheskaya organizaciya samoocenki u anomal'nyh (psihopaticheskikh) lichnostej v krizisnoj situacii // Psichologicheskij zhurnal. – 1991. – T. 12, № 3. – S. 57–68.
7. Kuznecova L. V., Shikanova A. N. Formirovanie cennostnyh orientacij v obuchenii inostrannym yazykam // Mezhkul'turnaya kommunikaciya i professional'no-orientirovannoe obuchenie inostrannym yazykam. Sbornik materialov Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii. – Cheboksary, 2023. – S. 163–166.
8. Maslow A. G. Motivaciya i lichnost'. – M. : Direkt-Media, 2008. – 947 s.
9. Merlin V. S. Struktura lichnosti: harakter, sposobnosti, samosoznanie. – Perm' : PGPI, 1990. – s. 107.
10. Muhametzyanova G. V. Povyshenie kachestva gumanitarnogo komponenta professional'nogo obrazovaniya // Kazanskij pedagogicheskij zhurnal. – 2006. – № 1. – S. 10–17.
11. Nemov R. S. Psihologiya. Kn. 1. Obshchie osnovy psihologii. – M. : VLADOS, 1997. – s. 688.

12. Frankl V. Chelovek v poiskah smysla / [perevod s anglijskogo L. K. Ermishina]. – M. : Al'pina non-fikshn, 2017. – 214 s.

13. Yadov V. A. Samoregulyaciya i prognozirovaniye social'nogo povedeniya lichnosti: Dispozicionnaya konsepsiya. – 2-e izd., rasshir. – M., 2013. – s. 376.

The article was contributed on September 5, 2025

Сведения об авторах

Ахмадиева Роза Шайхайдаровна – доктор педагогических наук, профессор, ректор Казанского государственного института культуры, г. Казань, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-1583-3975>, prector@kazgik.ru

Гильмееева Римма Хамидовна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и социально-культурной деятельности, заведующий лабораторией педагогического образования Казанского государственного института культуры, г. Казань, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-7180-6314>, rimma.prof@mail.ru

Author Information

Akhmadieva, Rosa Shaikhaidarovna – Doctor of Pedagogics, Professor, Rector of the Kazan State Institute of Culture, Kazan, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-1583-3975>, prector@kazgik.ru

Gilmeeeva, Rimma Khamidovna – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Pedagogy and Socio-Cultural Activities, Head of the Laboratory of Pedagogical Education, Kazan State Institute of Culture, Kazan, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-7180-6314>, rimma.prof@mail.ru

**КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ
СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ИНДУСТРИИ ГОСТЕПРИИМСТВА:
УСЛОВИЯ И ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ АДАПТИВНОСТИ
В БИЛИНГВАЛЬНОЙ СРЕДЕ**

*Казанский инновационный университет имени В. Г. Тимирясова (ИЭУП),
г. Казань, Россия*

Аннотация. Исследование посвящено выявлению условий и факторов развития адаптивности коммуникативной компетенции будущих специалистов индустрии гостеприимства в билингвальной образовательной среде. Актуальность проблемы определяется возрастающими требованиями рынка труда к профессиональной готовности выпускников, их способности действовать в непредсказуемых ситуациях, а также недостаточной разработанностью педагогических подходов, специфически адресованных развитию адаптивности коммуникативной компетенции в условиях билингвализма, отсутствием эмпирических исследований, выявляющих ключевые факторы развития коммуникативной компетенции будущих профессионалов гостеприимства.

Методология исследования основана на компетентностном подходе, теории коммуникативного обучения через деятельность и концепциях практико-ориентированного профессионального образования. Исследование проводилось на базе Казанского инновационного университета имени В. Г. Тимирясова с участием 100 студентов (экспериментальная группа = 50 обучающихся, контрольная = 50 обучающихся) в период сентябрь 2024 – май 2025 г. Апробированы условия развития адаптивности будущих специалистов: кейс-стадии с элементом «подвоха» (моделирование реальных профессиональных конфликтов и других ситуаций из практики гостиничной индустрии), цифровые симуляции (VR-тренажеры ресепшена, мультимедийные кейсы, чат-боты), билингвальное обучение в производственно-приближенных условиях.

Выявлены ключевые факторы развития адаптивности: структурированное усложнение коммуникативных задач, преобладание практико-ориентированной деятельности (70 % учебного времени), непрерывная билингвальная профессиональная практика, интеграция цифровых инструментов. Результаты показывают статистически значимый прирост адаптивной компетенции на 39,6 % (с 45,1 до 84,7 баллов, $p < 0,001$), общий прирост коммуникативной компетенции на 24,0 % ($t_{\text{эмп}} = 8,76 > t_{\text{крит}} = 2,63$).

Практическая значимость исследования состоит в разработке методических рекомендаций по созданию условий для развития коммуникативной компетенции будущих специалистов гостеприимства, трансформации выявленных факторов на другие специальности туризма, создании открытых цифровых ресурсов для профессиональной подготовки.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, адаптивность, будущие специалисты гостеприимства, билингвальная среда, условия развития, факторы образования, практико-ориентированное обучение, профессиональная подготовка

I. A. Guryanov

**COMMUNICATIVE COMPETENCE DEVELOPMENT
IN FUTURE HOSPITALITY PROFESSIONALS: CONDITIONS AND FACTORS
OF ADAPTABILITY IN BILINGUAL ENVIRONMENTS**

Kazan Innovative University named after V. G. Timiryasov (IEML), Kazan, Russia

Abstract. The study identifies conditions and factors for developing communicative competence adaptability among future hospitality professionals in a bilingual educational environment. The relevance

of the problem stems from the increasing labor market demands for graduates' professional readiness and ability to handle unpredictable situations, combined with insufficient pedagogical approaches addressing bilingual communicative competence development and lack of empirical research on key development factors.

The research methodology is based on a competence-based approach, the theory of communicative learning through activity, and the concepts of practice-oriented vocational education. The study was conducted at the Kazan Innovative University named after V.G. Timiryasov with the participation of 100 students (experimental group = 50 students, control group = 50 students) from September 2024 to May 2025. The following conditions for developing the adaptability of future specialists were tested: case studies with a "trick" element (simulating real professional conflicts and other situations from the hotel industry), digital simulations (VR reception simulators, multimedia cases, chatbots), and bilingual training in industrial-like conditions.

The key factors in the development of adaptability include structured task complexity increase, predominance of practice-oriented activities (70% of instructional time), continuous bilingual professional practice, and digital tool integration.

The results show a statistically significant increase in adaptive competence of 39.6% (from 45.1 to 84.7 points, $p < 0.001$), and an overall increase in communicative competence of 24.0% ($t_{\text{emp}} = 8.76 > t_{\text{crit}} = 2.63$).

The practical significance lies in developing methodological recommendations for hospitality professionals, transferring identified factors to other tourism specialties, and creating open digital training resources.

Keywords: *communicative competence, adaptability, future hospitality professionals, bilingual environment, development conditions, educational factors, practice-oriented training, professional training*

Введение. Современная индустрия гостеприимства переживает период радикальной трансформации, связанный не только с глобализацией рынка, но и с изменением самой природы профессиональной деятельности. Рынок труда в этой сфере предъявляет новые требования к будущим сотрудникам – они должны быть готовы работать в многокультурной среде, оперативно решать возникающие проблемы в условиях неопределенности, владеть техниками общения, позволяющими трансформировать конфликтную ситуацию в возможность укрепления взаимоотношений с гостем в отеле. Работодатели в индустрии гостеприимства указывают на критическое значение коммуникативной компетенции для функционирования современного гостиничного предприятия и его конкурентоспособности. При этом парадоксальным остается факт, что системы профессионального образования в России продолжают демонстрировать недостаточную готовность выпускников к реальным профессиональным ситуациям, характеризующимся многоязычностью, культурной разнородностью коммуникантов, наличием стресс-факторов.

Анализ научной литературы свидетельствует о наличии методологических разработок по определению понятия «коммуникативная компетенция» (работы М. Н. Вятютнева [4], Д. И. Изаренкова [7], И. А. Зимней [5]) и развитию данной компетенции. М. Н. Вятютнев отмечает, что изучаемую разновидность компетенции следует понимать «как выбор и реализацию программ речевого поведения в зависимости от способности человека ориентироваться в той или иной обстановке общения; умение классифицировать ситуации в зависимости от темы, задач, коммуникативных установок, возникающих у учеников до беседы, а также во время беседы в процессе взаимной адаптации» [4, с. 38].

Однако исследований, направленных на практико-ориентированную подготовку будущих сотрудников гостеприимства с интеграцией цифровых технологий, билингвального обучения и механизмов преемственности в системе «колледж – вуз», недостаточно в русскоязычной педагогической науке. Кроме того, в литературе представлено ограниченное количество работ, сфокусированных на развитии способности действовать в непредсказуемых

профессиональных ситуациях, использовать навыки коммуникации, связанные с моделированием реальных коммуникативных ловушек, с которыми сталкиваются сотрудники индустрии гостеприимства в работе. При этом проблема формирования рассматриваемой компетенции с помощью ситуационного анализа и кросс-культурного аспекта все чаще встречается в научной литературе ([13], [16]).

Цель исследования – разработка, апробация и теоретическое обоснование практико-ориентированной модели развития коммуникативной компетенции будущих сотрудников индустрии гостеприимства в системе непрерывного образования «колледж – вуз» с использованием билингвальной среды, моделирования реальных профессиональных конфликтов и цифровых инструментов, приближающих учебный процесс к условиям производства.

Актуальность исследуемой проблемы. Проблема коммуникативной неготовности выпускников гостиничных направлений к профессиональной деятельности главным образом связана с недостаточной практикоориентированностью существующих образовательных программ. Такая подготовка подразумевает не просто включение практических заданий в учебный процесс, но фундаментальное переосмысление образовательной парадигмы: смещение основного внимания теоретического знания на развитие компетенций, необходимых для непосредственного выполнения профессиональных задач.

Экономический аспект актуальности состоит в том, что неудовлетворительная подготовка выпускников приводит к потере постоянных клиентов, снижению качества обслуживания, конкурентоспособности российских гостиничных предприятий на международном рынке и, как следствие, к экономическим убыткам для организаций. Исследования показывают, что основные жалобы гостей связаны не с материальными условиями проживания, а с недостаточно компетентной коммуникацией персонала, его неспособностью корректно реагировать на нестандартные ситуации, отсутствием эмпатии и культурной восприимчивости [1].

Педагогический аспект заключается в необходимости интеграции в образовательный процесс методов обучения, которые моделируют реальные профессиональные ситуации со всеми их особенностями: стрессовыми факторами, временными ограничениями, необходимостью принятия решений в условиях неполной информации, межкультурными различиями ([11], [12]). Традиционные методы обучения (лекции, семинары, даже ролевые игры без моделирования конфликтных элементов) недостаточно подготавливают будущих сотрудников к реальности профессиональной деятельности. Особое значение приобретает психологическая готовность и билингвальность, поскольку английский язык выступает основным способом коммуникации в международном туризме, однако студентов одновременно необходимо обучить взаимодействию и с русскоязычными гостями, что требует сохранения способности грамотно формулировать информацию на родном языке, обеспечивающей культурную идентичность и повышающей качество обслуживания отечественных туристов [9].

Научная новизна исследования заключается в разработке оригинальной методики оценки процесса адаптации коммуникативной компетенции, основанной на анализе способности студентов прогнозировать, предвидеть и преодолевать коммуникативные барьеры в моделируемых реальных профессиональных ситуациях, характеризующихся высокой степенью непредсказуемости.

Материал и методы исследования. Методология исследования основана на интеграции компетентностного подхода В. А. Болотова [2] и И. А. Зимней [6], теории коммуникативного обучения через деятельность А. А. Леонтьева [10], теории андрагогики М. С. Ноулза, касающейся взрослого профессионального обучения [14], и концепциях практико-ориентированного профессионального образования. Исследование проводилось на базе Казанского инновационного университета имени В. Г. Тимирясова в период сентябрь 2024 г. – май 2025 г. (6 месяцев интенсивного экспериментального обучения).

В этом исследовании принимали участие 100 студентов гостиничных направлений подготовки, разделенных на две группы: 50 студентов экспериментальной группы (далее – ЭГ), прошедшие интенсивное обучение по разработанной практико-ориентированной модели, и 50 студентов контрольной группы (далее – КГ), обучавшиеся по традиционной программе. На этапе комплектации групп проведено уравнивание по исходным показателям коммуникативной компетентности ($p > 0,05$), что обеспечило сопоставимость результатов.

Инструментарий оценки включал несколько компонентов. Во-первых, тест коммуникативных умений Л. Михельсона в адаптации Ю. З. Гильбуха, измеряющий способность к адекватному реагированию в типовых коммуникативных ситуациях. Во-вторых, методику оценки практико-ориентированной коммуникативной компетенции (разработана автором специально для данного исследования), включающую: устные диалоги на русском и английском языках в условиях, приближенных к реальным ситуациям в гостиничной индустрии; письменные коммуникативные задачи [8], требующие составления деловых писем, ответа на претензии и запросы гостей, написания служебных инструкций; оценку межкультурной адаптации (способность учитывать национальные особенности клиентов и адаптировать стратегии коммуникации). Диагностический инструментарий прошел проверку на валидность и надежность. Содержательная валидность подтверждена методом экспертных оценок (5 экспертов, коэффициент конкордации Кендалла $W = 0,78$). Надежность тестов проверена методом ретестирования ($r = 0,82$). Примеры заданий включали стресс-кейсы: 1. «Вы – администратор. В отель заезжает делегация, но из-за овербукинга часть номеров не готова. Гости требуют немедленного заселения. Ваши действия на двух языках для урегулирования конфликта и координации служб?». 2. «Вы – администратор. Гость подходит на стойку ресепшн и просит помочь с составлением маршрута для ознакомления с туристическими достопримечательностями города. Ваши действия на двух языках для корректного и подробного информирования гостя?». 3. «Вы – администратор. К Вам подходит гость, у которого в номере прорвало трубу и пострадали его дорогостоящие личные вещи. Ваши действия на двух языках для урегулирования конфликта и координации служб?». В-третьих, экспертную оценку преподавателей и работодателей (представителей гостиничных предприятий высшей категории г. Казани), анализирующих грамотность речи, умение слушать и проявлять эмпатию, стрессоустойчивость в конфликтных ситуациях, адаптивность к культурным различиям, способность прогнозировать проблемы.

Интерпретация коммуникативной компетенции в настоящем исследовании отличается от традиционных подходов. Мы рассматриваем ее не как простой набор навыков общения, а как динамическую систему, включающую четыре взаимосвязанных компонента: лингвистический (точность грамматики и лексики, соответствие нормам языка), социолингвистический (способность корректно выбирать манеру речи, стиль высказывания, культурные нормы коммуникации), pragmatический (способность достигать коммуникативных целей, включая разрешение конфликтов, удержание клиента, получение необходимой информации), адаптивный (компонент, впервые вводимый в данном исследовании – способность переключаться между языками, быстро реагировать на неожиданные сценарии, действовать в условиях неопределенности и высокого стресса). Теоретическое обоснование последнего компонента базируется на концепциях когнитивной гибкости (R. Spiro) [17], подчеркивающих способность переструктурировать знания в ответ на меняющиеся ситуационные требования, теориях стрессоустойчивости (R. Lazarus) [15], объясняющих механизмы совладания с профессиональным стрессом, и моделях межкультурной адаптации (J. Berry) [3], описывающих стратегии эффективного взаимодействия в инокультурной среде.

Практико-ориентированная программа обучения в ЭГ структурирована вокруг трех ключевых технологий, которые моделируют реальные условия профессиональной деятельности. Первая технология – кейс-стади с элементом «подвоха» – представляла собой реалистичные сценарии из повседневной гостиничной практики, содержащие скрытые коммуникативные ловушки и потенциальные конфликты. Конкретные примеры включали ситуации, в которых иностранный гость неверно интерпретирует русский жест, гость требует предоставления услуги, которая противоречит установленной политике отеля, или клиент предъявляет претензии, основанные на неправильном понимании условий бронирования номера. В зависимости от выбора ответа студента диалог развивался по различным сценариям, приводящим к позитивному (клиент удовлетворен, совершает повторные бронирования, соглашается на предложенные варианты решения ситуации), нейтральному (конфликт урегулирован, но без достижения лояльности) или негативному (острая фаза конфликта, жалоба, потеря клиента, низкая оценка на интернет-портале) исходам. Диалоги велись парами на русском и английском языках, после каждого выбора проводился детальный анализ последствий с использованием видеозаписи реальных ситуаций из гостиничной практики, комментариями преподавателя с подробным разбором как ситуации в целом, так и конкретных фраз в частности.

Вторая технология – цифровые симуляции производственных ситуаций – реализовалась через интерактивные VR-тренажеры для отработки общения на ресепшене (гости разных культур, с нестандартными потребностями, поведенческими паттернами), мультимедийные кейсы с видео- и аудиоматериалами (фрагменты подготовленных конфликтов между гостями и персоналом гостиничных предприятий, записанные специально для данного курса), чат-боты для интерактивной тренировки стандартных фраз на двух языках с постепенным усложнением сценариев диалога. Студенты получали задания урегулировать конфликт через переписку в мессенджере с предоставлением контекста ситуации, справочника и профессионального словаря. Результат оценивался по скорости ответа (имитация реального управления потоком гостей), корректности формулировок, способности создавать эмпатичный и профессиональный тон.

Третья технология – билингвальное обучение в условиях, приближенных к реальной профессиональной деятельности сотрудников отельного бизнеса – реализовывалась через парные диалоги (русский / английский языки) с ролями «гость – администратор» (два часа в неделю в формате симуляции реальных ситуаций на ресепшене), практические задания на перевод профессиональных инструкций, жалоб и служебных писем с одного языка на другой (еженедельные задания с подробной обратной связью от преподавателей и носителей языка), групповые дискуссии о культурных особенностях клиентов из разных стран. Важным элементом модели стала реализация принципа преемственности в системе «колледж – вуз»: сценарии, отрабатываемые в колледже на уровне базовых исполнительских алгоритмов, в вузе трансформировались в сложные управленические задачи, требующие системного анализа, прогнозирования рисков и принятия стратегических решений, что формировало единую траекторию профессионального становления. Критически важным компонентом была рефлексивная практика, при которой студенты анализировали собственные ошибки и успешные стратегии коммуникации с последующей корректировкой поведения.

Результаты исследования и их обсуждение. На констатирующем этапе (сентябрь 2024 г.) проведена первичная диагностика. Исходные показатели свидетельствовали об однородности групп по всем критериям ($p > 0,05$): средний балл КГ составил 56,3, ЭГ – 57,0 баллов по 100-балльной шкале, что представлено в таблице 1.

Таблица 1 – Исходные показатели коммуникативной компетенции (сентябрь 2024 г.)

Критерии коммуникативной компетенции	Контрольная группа (начало)	Экспериментальная группа (начало)	p
Лингвистическая грамотность	62,4	63,1	> 0,05
Социолингвистическая адаптация	58,7	59,2	> 0,05
Прагматическая эффективность	55,3	56,0	> 0,05
Адаптивная компетентность (новый компонент)	44,2	45,1	> 0,05
Билингвальные навыки	48,9	49,5	> 0,05
Общий балл	56,3	57,0	> 0,05

В таблице 2 отражены результаты повторного тестирования после шестимесячного эксперимента. В КГ, обучавшейся по традиционной программе, прирост был минимальным, что объясняется отсутствием инновационных интерактивных методов. Лингвистическая грамотность возросла на 2,8 балла (до 65,2), социолингвистическая адаптация – на 2,8 балла (до 61,5), прагматическая эффективность – на 3,6 балла (до 58,9), адаптивная компетентность – на 2,1 балла (до 46,3), билингвальные навыки – на 3,8 балла (до 52,7). Общий прирост составил 3,0 % (до 59,6 баллов).

Таблица 2 – Итоговые показатели коммуникативной компетенции (май 2025 г.)

Критерии коммуникативной компетенции	Экспериментальная группа (начало)	Контрольная группа (конец)	Экспериментальная группа (конец)	Δ (ЭГ)	p
Лингвистическая грамотность	63,1	65,2	78,4	+15,3	< 0,01
Социолингвистическая адаптация	59,2	61,5	82,1	+22,9	< 0,001
Прагматическая эффективность	56,0	58,9	85,3	+29,3	< 0,001
Адаптивная компетентность	45,1	46,3	84,7	+39,6	< 0,001
Билингвальные навыки	49,5	52,7	88,6	+39,1	< 0,001
Общий балл	57,0	59,6	83,6	+26,6	< 0,001

В ЭГ зафиксирован существенный рост по всем критериям. Наиболее значительное улучшение произошло в адаптивной компетентности (+39,6 %, максимальный прирост), что подтверждает эффективность моделирования непредсказуемых коммуникативных ситуаций. Билингвальные навыки улучшились на 39,1 %, прагматическая эффективность – на 29,3 %, социолингвистическая адаптация – на 22,9 %, лингвистическая грамотность – на 15,3 %. Общий прирост составил 26,6 (с 57,0 до 83,6 баллов), что соответствует 24,0 % улучшению.

Для подтверждения статистической значимости различий между группами применен t-критерий Стьюдента для независимых выборок. Расчет проведен по формуле:

$$t = |X_1 - X_2| / \sqrt{[(s_1^2/n_1) + (s_2^2/n_2)]},$$

где X – среднее значение, s^2 – дисперсия, n – объем выборки.

Для общего балла коммуникативной компетенции: $X_{\text{ЭГ}} = 83,6$; $X_{\text{КГ}} = 59,6$; $s^2_{\text{ЭГ}} = 42,3$; $s^2_{\text{КГ}} = 18,7$; $n_1 = n_2 = 50$.

Результаты расчета: $t_{\text{эмп}} = 8,76$. Критическое значение при уровне значимости $p = 0,01$ и $df = 98$ составляет $t_{\text{крит}} = 2,63$. Поскольку $t_{\text{эмп}} > t_{\text{крит}}$, нулевая гипотеза отвергается, что подтверждает высокую статистическую значимость различий между ЭГ и КГ ($p < 0,001$).

Результаты исследования свидетельствуют об эффективности разработанной модели, но требуют критического анализа. Максимальный прирост адаптивной компетентности (+39,6 %) объясняется тем, что студенты получили опыт действия в стресс-ситуациях,

что принципиально отличается от традиционного обучения, обычно ограничивающегося типовыми сценариями. Существенное улучшение билингвальных навыков (+39,1 %) достигнуто благодаря регулярной практике переключения между языками с немедленной обратной связью, однако следует отметить, что уровень развития грамматической грамотности рос медленнее (+15,3 %), что указывает на необходимость усиления формальной грамматической работы параллельно с коммуникативной практикой. Это возможно осуществить через внедрение в процесс занятий подробного разбора всех фраз после коммуникативной симуляции и дополнительных заданий на занятиях по иностранному языку, направленных на развитие грамматики.

По данным экспертной оценки преподавателей и работодателей, 84 % студентов ЭГ продемонстрировали способность быстро переключаться между языками в диалоге, 76 % – научились предвидеть коммуникативные ловушки, 92 % – улучшили навыки невербальной коммуникации (жесты, мимика, интонация), 68 % – стали использовать профессиональные клише в стрессовых ситуациях. В КГ преобладали ошибки буквального перевода без учета культурных нюансов, неумение аргументировать отказ гостю, затянутые паузы при ответах на сложные вопросы (среднее время ответа 6–8 секунд против 3–4 секунд в ЭГ).

Факторы успеха примененных методик могут быть классифицированы на дидактические и технологические. Дидактические факторы включают: структурированное прогрессивное усложнение заданий (от базовых диалогов к мультизадачным сценариям), преобладание практико-ориентированной работы (70 % аудиторного времени против 20 % в КГ), билингвальный контекст с эмоциональной погруженностью, рефлексивные сессии после каждого взаимодействия. Технологические факторы включают: использование виртуальной реальности для создания погруженного опыта, чат-боты для персонализированной тренировки, мультимедийные материалы для визуализации сложных культурных концепций.

Полученные данные позволяют заключить, что интеграция билингвальной погруженности, кейс-стади с элементами «подвоха» и цифровых технологий создает благоприятные условия для развития комплексной коммуникативной компетентности. Однако модель требует дополнения систематической формальной грамматической работой и усиления межкультурного компонента обучения.

Выводы. Проведенное исследование подтвердило эффективность разработанной модели развития коммуникативной компетенции студентов гостиничных направлений в системе непрерывного образования. Научная новизна заключается во введении четвертого компонента коммуникативной компетенции – адаптивной компетентности, определяющей способность действовать в непредсказуемых ситуациях; в разработке оригинальной методики кейс-стади с элементом «подвоха» для развития прагматической составляющей коммуникативной компетенции; в обосновании положительного эффекта от интеграции цифровых технологий, билингвального обучения и преемственности в системе «колледж – вуз».

Теоретическая значимость исследования состоит в расширении понимания процесса развития коммуникативной компетенции за счет введения адаптивного компонента и демонстрации того, что коммуникативное развитие может быть ускорено посредством моделирования реальных стресс-факторов, а не только типовых сценариев. Практическая значимость заключается в возможности: а) экстраполирования подхода на другие специальности (туризм, ресторанный бизнес, педагогика, в которых активно происходит процесс общения между участниками); б) разработки билингвальной формы развития коммуникативной компетенции в индустрии гостеприимства для использования в системах СПО и ВО; в) создания открытых цифровых ресурсов (библиотека кейсов, чат-ботов, VR-симуляций) для широкого применения.

Перспективы дальнейших исследований включают лонгитюдное изучение устойчивости сформированных компетенций через 12–24 месяца; анализ связи между развитием адаптивной составляющей коммуникативной компетенции и трудоустройством выпускников; адаптацию и апробацию разработанного подхода в других типах образовательных учреждений и системах подготовки специалистов других профилей; разработку инструментов для диагностики адаптивной составляющей коммуникативной компетенции, применимых в различных профессиональных контекстах.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арсений Р. М. Проблемы обеспечения качества гостиничных услуг в новых условиях [Электронный ресурс] // Сервис в России и за рубежом. – 2022. – № 3(100). – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-obespecheniya-kachestva-gostinichnyh-uslug-v-novyh-usloviyah> (дата обращения: 19.11.2025).
2. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.
3. Берри Дж. Аккультурация и психологическая адаптация: обзор проблемы // Развитие личности. – 2001. – № 3-4. – С. 183–193.
4. Вятютнев М. Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах // Русский язык за рубежом. – 1977. – № 6. – С. 38–45.
5. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 22–27.
6. Зимняя И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический аспект) // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 8. – С. 20–26.
7. Изаренков Д. И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов // Русский язык: аспекты и роль в речи. – 1990. – № 4. – С. 45–52.
8. Кудряшова О. В. Английский язык. Формирование коммуникативной компетенции в письменной речи : учеб. пособие для студентов 3 курса фак. лингвистики. – Челябинск : Изд-во Юж.-Ур. гос. ун-та, 2004. – 80 с.
9. Леонтьев А. А. Некоторые вопросы психологии обучения речи на иностранном языке // Вопросы психолингвистики и преподавания русского языка как иностранного. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1971. – С. 134–156.
10. Леонтьев А. А. Психология общения. – М. : Смысл, 1999. – 365 с.
11. Сосина Н. Г. Цифровые технологии как источник формирования коммуникативной компетенции // Актуальные вопросы лингвистики, межкультурной коммуникации и методики преподавания иностранных языков в вузе : Материалы IV Международной научно-практической конференции. – Екатеринбург : Уральский государственный горный университет, 2021. – С. 215–217.
12. Azhibayeva A. T. The formation of foreign communicative competence with the use of game technology // Science Bulletin. – 2025. – Vol. 4, No. 2(83). – P. 228–233.
13. Durdona M. K. Communicative competence in teaching a foreign language through cross-cultural perspective // Academic Research in Educational Sciences. – 2021. – № 4(2). – P. 2031–2034.
14. Knowles M. S., Holton III E. E., Swanson R. A. The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development. 6th edition. – London ; New York : ELSEVIER Butterworth Heinemann, 2005. – 378 p.
15. Lazarus R. S., Folkman S. Stress, Appraisal, and Coping. – New York : Springer, 1984.
16. Seitova K. Forming intercultural communicative competence with the help of situation analysis // Journal of Science. – Lyon. – 2022. – № 32. – P. 22–25. DOI 10.5281/zenodo.6806039. EDN XCCHMP.
17. Spiro R. J. et al. Cognitive Flexibility Theory: Advanced Knowledge Acquisition in Ill-Structured Domains // Tenth Annual Conference of the Cognitive Science Society. – New York : Erlbaum, 1988. – P. 375–383.

Статья поступила в редакцию 20.11.2025

REFERENCES

1. Arsenij R. M. Problemy obespecheniya kachestva gostinichnyh uslug v novyh usloviyah [Elektronnyj resurs] // Servis v Rossii i za rubezhom. – 2022. – № 3(100). – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-obespecheniya-kachestva-gostinichnyh-uslug-v-novyh-usloviyah> (data obrashcheniya: 19.11.2025).
2. Bolotov V. A., Serikov V. V. Kompetentnostnaya model': ot idei k obrazovatel'noj programme // Pedagogika. – 2003. – № 10. – S. 8–14.

3. Berri Dzh. Akkul'turaciya i psihologicheskaya adaptaciya: obzor problemy // Razvitie lichnosti. – 2001. – № 3-4. – S. 183–193.
4. Vyatyutnev M. N. Kommunikativnaya napravленность обучения русскому языку в зарубежных школах // Russkij jazyk za rubezhom. – 1977. – № 6. – S. 38–45.
5. Zimnyaya I. A. Klyuchevye kompetencii – novaya paradigma rezul'tata obrazovaniya // Vysshee obrazovanie segodnya. – 2003. – № 5. – S. 22–27.
6. Zimnyaya I. A. Kompetentnostnyj podhod. Kakovo ego mesto v sisteme sovremennoj podhodov k problemam obrazovaniya? (teoretiko-metodologicheskiy aspekt) // Vysshee obrazovanie segodnya. – 2006. – № 8. – S. 20–26.
7. Izarenkov D. I. Bazisnye sostavlyayushchie kommunikativnoj kompetencii i ih formirovanie na prodvinutom etape obucheniya studentov-nefilologov // Russkij jazyk: aspekty i rol' v rechi. – 1990. – № 4. – S. 45–52.
8. Kudryashova O. V. Anglijskij jazyk. Formirovanie kommunikativnoj kompetencii v pis'mennoj rechi : ucheb. posobie dlya studentov 3 kursa fak. lingvistiki. – Chelyabinsk : Izd-vo Yuzh.-Ur. gos. un-ta, 2004. – 80 s.
9. Leont'ev A. A. Nekotorye voprosy psihologii obucheniya rechi na inostrannom yazyke // Voprosy psichologii i prepodavaniya russkogo jazyka kak inostrannogo. – M. : Izd-vo Mosk. un-ta, 1971. – S. 134–156.
10. Leont'ev A. A. Psihologiya obshcheniya. – M. : Smysl, 1999. – 365 s.
11. Sosina N. G. Cifrovye tekhnologii kak istochnik formirovaniya kommunikativnoj kompetencii // Aktual'nye voprosy lingvistiki, mezhkul'turnoj kommunikacii i metodiki prepodavaniya inostrannyh yazykov v vuze : Materialy IV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. – Ekaterinburg : Ural'skij gosudarstvennyj gornyy universitet, 2021. – S. 215–217.
12. Azhibayeva A. T. The formation of foreign communicative competence with the use of game technology // Science Bulletin. – 2025. – Vol. 4, No. 2(83). – P. 228–233.
13. Durdona M. K. Communicative competence in teaching a foreign language through cross-cultural perspective // Academic Research in Educational Sciences. – 2021. – No. 4(2). – P. 2031–2034.
14. Knowles M. S., Holton III E. E., Swanson R. A. The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development. 6th edition. – London ; New York : ELSEVIER Butterworth Heinemann, 2005. – 378 p.
15. Lazarus R. S., Folkman S. Stress, Appraisal, and Coping. – New York : Springer, 1984.
16. Seitova K. Forming intercultural communicative competence with the help of situation analysis // Journal of Science. – Lyon. – 2022. – No. 32. – P. 22–25. DOI 10.5281/zenodo.6806039. EDN XCCHMP.
17. Spiro R. J. et al. Cognitive Flexibility Theory: Advanced Knowledge Acquisition in Ill-Structured Domains // Tenth Annual Conference of the Cognitive Science Society. – New York : Erlbaum, 1988. – P. 375–383.

The article was contributed on November 20, 2025

Сведения об авторе

Гурьянов Игорь Алексеевич – кандидат педагогических наук, доцент кафедры туризма Казанского инновационного университета имени В. Г. Тимирясова (ИЭУП), г. Казань, Россия, <https://orcid.org/0009-0007-3127-1515>, iguryanov@ieml.ru

Author Information

Guryanov, Igor Alekseevich – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Tourism, Kazan Innovative University named after V. G. Timiryasov (IEML), Kazan, Russia, <https://orcid.org/0009-0007-3127-1515>, iguryanov@ieml.ru

**ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ
ИЗУЧЕНИЯ УСТАРЕВШЕЙ ЛЕКСИКИ
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ –
БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ПО РУССКОЙ ФИЛОЛОГИИ**

*Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова,
г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. В центре внимания в статье находятся проблемы обучения иностранных студентов в российских вузах на факультетах русской филологии, где русский язык не только используется как разговорный студентами-иностранными, но и осваивается профессионально. В работе сделан акцент на разных составляющих обозначенной проблемы. Опираясь на собственный практический опыт преподавания дисциплин русской филологии («Современный русский язык», «Русский язык» (практический курс), «Основной язык (теоретический курс)», «История русской литературы X–XX вв.»), авторы статьи показывают продуктивность лингвокультурологического аспекта в обучении иностранных студентов, особенно при анализе устаревшей лексики, которая вызывает затруднения у всех студентов. С этой целью в статье приведены примеры конкретных заданий, включающих в себя разные виды работы: от знакомства с данной группой слов в лексическом составе языка до ее комментирования и использования в речи. Обращаясь к устаревшей лексике в ее лингвокультурологическом аспекте на материале дисциплин русской филологии, авторы ставят цель систематизировать полученные студентами знания по соответствующим разделам, что в итоге обеспечивает формирование метапредметных компетенций в вузовском изучении языка и литературы иностранными обучающимися – будущими бакалаврами по русской филологии.

Ключевые слова: высшее образование, иностранные студенты, профессиональная подготовка, лингвокультурологический аспект, устаревшая лексика

O. K. Evdokimova, T. N. Romanova

**LINGUOCULTURAL ASPECT OF THE STUDY OF OBSOLETE VOCABULARY
IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FOREIGN STUDENTS –
FUTURE BACHELORS IN RUSSIAN PHILOLOGY**

I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia

Abstract. This article focuses on the challenges of teaching international students in Russian Philology departments at Russian universities, where Russian is not only used as a spoken language by international students but also mastered professionally. The paper emphasizes various aspects of this problem. Drawing on their own practical experience of teaching Russian philology disciplines (“Modern Russian Language”, “Russian Language (Practical Course)”, “Basic Language (Theoretical Course)”, and “History of Russian Literature from the 10th to 20th Centuries”), the authors demonstrate the effectiveness of the linguacultural aspect in teaching international students, particularly when analyzing obsolete vocabulary, which poses difficulties for all students. To this end, the article provides examples of specific assignments, including various types of work: from familiarization with a given group of words in the lexical composition of the language to commenting on them and using them in speech. By addressing obsolete vocabulary in its linguacultural aspect using the material of Russian philology disciplines, the authors aim to systematize the knowledge acquired by students in the relevant sections, which ultimately ensures the

formation of meta-subject competencies in the university study of language and literature by foreign students – future bachelors in Russian Philology.

Keywords: *higher education, foreign students, professional training, linguistic and cultural aspect, obsolete vocabulary*

Введение. Обучение иностранных студентов в российских вузах – давняя и устойчивая традиция отечественной системы высшего образования. В истории новой России эта традиция получила развитие, охватив многие вузы нашей страны. В результате с трудностями обучения иностранных студентов столкнулись не только ведущие высшие учебные заведения. Эти проблемы имеют разную природу, однако в настоящее время очевидную актуальность приобретает обучение иностранных обучающихся на понятийном уровне, когда язык усваивается как средство выражения особенностей национальной культуры ([7], [19], [20]).

Отчетливо проявляется данная проблема на филологическом направлении подготовки, где русский язык не только выступает в качестве средства деловой и межкультурной коммуникации, но и определяет будущую профессию. Для иностранных студентов изучение русской филологии как профессии всегда было сложным. Именно поэтому исследовательский интерес нередко сосредоточен на методических вопросах обучения, позволяющих раскрыть особенности восприятия русского языка на ментальном уровне [1]. Однако делать акцент только на методической составляющей, по-видимому, недостаточно для достижения цели обучения – подготовки бакалавров по русской филологии, владеющих метапредметными компетенциями, обязательными в соответствии с современными требованиями к вузовскому образованию [10, с. 135]. Не менее важна и содержательная составляющая, которая, с нашей точки зрения, должна учитывать лингвокультурологический аспект обучения в работе с иностранными студентами.

Как известно, лингвокультурология рассматривает язык как «феномен культуры» [14, с. 8], в центре ее внимания – слово «как носитель исторической памяти народа и его духовных коннотаций» [6, с. 177], его связь с менталитетом нации, функционирование в межкультурной коммуникации. В этой связи в образовательном процессе иностранных обучающихся особенно актуальным становится обращение именно к лингвокультурологии, т. к. в этом случае акцентируется привлечение «материала с культурным наполнением (стереотипами, ценностными нормами), способствующим вхождению студентов в культурноязыковую картину мира носителей изучаемого языка» [9, с. 142]. Подчеркнем, что роль лингвокультурологического аспекта в обучении усиливается, когда речь идет об устаревшей лексике, понимание которой неизменно вызывает затруднения и у русскоязычных обучающихся, тем более у студентов-иностраниц.

Цель статьи – показать необходимость обращения к лингвокультурологическому аспекту при изучении иностранными студентами устаревшей лексики в процессе овладения будущей профессией по направлению подготовки «Филология».

Актуальность исследуемой проблемы напрямую связана с непрерывным развитием отечественной системы высшего образования, в которой работа с иностранными обучающимися – это отдельное самостоятельное направление в учебной деятельности образовательного учреждения. Подготовка студентов-иностраниц по русской филологии актуализирует постоянное обновление как методических, так и содержательных подходов в обучении, среди которых выделяется лингвокультурологический аспект с его акцентом на нерасторжимую связь языка, литературы и национальной культуры в целом, что становится приоритетным. Актуальность обращения к рассматриваемому аспекту в обучении обусловлена и необходимостью формирования у иностранных студентов-филологов

устойчивых навыков межкультурной коммуникации и метапредметных компетенций, способствующих успешному овладению будущей профессией.

Материал и методы исследования. Цель, поставленная в статье, а также необходимость формирования у иностранных обучающихся навыков межкультурной коммуникации и метапредметных компетенций на материале дисциплин русской филологии («Современный русский язык», «Русский язык» (практический курс), «Основной язык (теоретический курс)», «История русской литературы X–XX вв.») определили выбор методов исследования – наблюдение, сравнительно-сопоставительный анализ и системный анализ, обобщение полученных результатов и их прогнозирование.

Результаты исследования и их обсуждение. Стабильность и качество российской системы высшего образования, многопрофильность большинства российских вузов обладают несомненной привлекательностью для иностранных обучающихся, которые начиная с 2000-х гг. выбирают не только столичные, но и периферийные высшие учебные заведения нашей страны. Отметим, что приток студентов-иностранных с каждым годом увеличивается, расширяется и круг востребованных специальностей. Так, обращает на себя внимание смена приоритетов в выборе направления подготовки и профиля обучения: если еще недавно иностранцы стремились получить в нашей стране в основном медицинское образование, то в настоящее время становится все больше студентов, обучающихся на технических и гуманитарных факультетах. Особый интерес в этой связи вызывает русская филология, поскольку подготовка иностранных обучающихся по данному направлению имеет определенную специфику, которая обусловлена вынужденным двуязычием. Это значит, что акцент в профессиональной подготовке данной категории студентов должен быть на тех разделах современного русского языка, которые способны обеспечить формирование не только устойчивых коммуникативных навыков, но и метапредметных компетенций, со всей очевидностью доказывающих владение русским языком иностранными обучающимися на понятийном уровне.

Многолетний опыт преподавания в вузе убеждает в том, что качество подготовки иностранных студентов-филологов во многом зависит от того, как в ходе непосредственной практической работы будет выстроена система заданий по отдельным дисциплинам и какие смысловые акценты будут сделаны в этой работе. Мы считаем, что при изучении русского языка как предмета будущей профессии одним из наиболее эффективных средств формирования лингвистической и коммуникативной компетенции является освоение лексики в ее разновидностях и конкретике употребления ([10], [17]).

Продвинутый этап изучения русского языка как языка специальности предполагает не только овладение лексическим составом и знание грамматического строя, но и понимание «образной составляющей культурных концептов изучаемого языка» [17, с. 131]. В этом отношении показательной является лексика ограниченного употребления, в частности устаревшие слова. В научной литературе изучение данного пласта лексики представлено исследованиями, направленными в основном на установление лингвокультурологического потенциала устаревшей лексики, сохраняющей духовное наследие народа, и ее роли в формировании интереса обучающихся к русскому языку на различных этапах его изучения и в разных аудиториях ([3], [8], [15]); выявление изменений в составе лексики разной степени активности в современном русском языке ([11], [13]); определение роли историзмов и архаизмов как важного стилистического средства в произведениях русской литературы [5].

В работе с иностранными студентами, ориентированной на осуществление профессиональной коммуникации, важно научить их применять устаревшие слова в различных контекстах в зависимости от целевой установки. Если на начальном этапе обучения иностранцев как на гуманитарных, так и на технических направлениях подготовки пассивная

лексика используется ограниченно, то профессиональная подготовка студентов-филологов предполагает изучение всех подсистем языка. При рассмотрении лексики с точки зрения активного и пассивного состава недостаточный уровень русского языка и отсутствие фонетических знаний приводят к затруднению понимания устаревшей лексики и установления ее культурно-исторической специфики. Мы считаем, что на данном этапе обучения наиболее эффективными будут традиционные задания, цель которых установить лингвокультурологические связи, расширить понятийное поле, сформировать источниковую базу для профессионального освоения русского языка. Характер этих заданий не нов, однако, выстроенные в систему, они представляют собой тренажер, без которого эффективность обучения заметно снижается. В качестве примера приведем следующие задания:

- провести лингвистический поиск путем выявления в тексте устаревших слов; разграничить историзмы и архаизмы;
- определить тематические группы историзмов (например, предложить установить, что объединяет слова *будочник*, *бурлак*, *плугарь*, *ямицк*; *бричка*, *кибитка*, *возок*, *тарантас*; *кафтан*, *армяк*, *кушак* и др.);
- определить стилистические функции устаревших слов;
- установить тип архаизмов – фонетические (*зерцало* – зеркало, *шкап* – шкаф), словообразовательные (*дружество* – дружба), лексические (*выя* – шея), грамматические (*лебедь белая*), семантические (позор ‘зрелище’).

Для запоминания трудных для иностранных студентов слов полезными являются задания на установление системных отношений лексики: подобрать синонимы к архаизмам (*перст* – палец, *чело* – лоб, *око* – глаз, *почивать* – отдыхать); найти слова, этимологически с ними связанные (*перст* – перстень, *чело* – челка, *око* – очки) и т. п.

При изучении раздела «Фразеология» особое внимание следует обратить на устаревшие слова в составе фразеологических оборотов: «ценностью ориентированный» подход здесь не только обеспечивает знакомство с источником сведений о русской истории и культуре, но и способствует формированию свободных речевых навыков [12]. Исходя из этого на занятиях по фразеологии предлагаются задания, связанные с установлением соотнесенности семантики фразеологизма со значением компонента – устаревшего слова, содержащего культурно-значимую информацию; с восстановлением лексического состава фразеологизма; с выявлением особенностей функционирования в тексте, например:

1. Пользуясь словарем, установите, как связано значение выделенного компонента со значением устойчивого оборота: *быть баклуши* ‘бездельничать’ (баклуши – чурки, из которых изготавливают деревянные поделки, что считалось легкой работой [18, с. 16]); ср. также: *точить лясы*, *прописать ижину*, *семи пядей во лбу*, *как зеницу ока*.

2. Используя материал из второй части задания, восстановите пословицы: 1. *Всяк на свой ... меряет*; *Человека узнаешь, когда с ним ... съешь*; *Ни рыба, ни мясо, ни ..., ни ряса*; *Лиха беда ...* 2. *Начало; пуд соли; кафтан; аришин*.

3. Придумайте речевой контекст, в котором можно было бы использовать приведенный устойчивый оборот: *за семь верст киселя хлебать*; *у семи нянек дитя без глазу; не до жишу – быть бы живу*.

4. Подберите синонимы к фразеологизмам с компонентами – устаревшими словами: *быть баклуши*, *почтить в бозе*, *сделать на ять*.

5. Определите, для характеристики какого человека используются данные фразеологизмы: *гроша ломаного не стоит*, *от горшка два вершка*; *семи пядей во лбу, без царя в голове*.

Для формирования навыков свободной речевой деятельности очень важным является освоение устаревшей лексики «не только как предмета самостоятельного изучения, но и как инструмента для понимания художественного текста» [2, с. 19]. Как известно,

характером восприятия художественного текста на изучаемом языке проверяется степень владения неродным языком. Для иностранных студентов обращение к фрагменту из произведения литературы – это необходимый этап формирования профессиональных умений и навыков, поскольку именно на литературных примерах можно освоить различные элементы филологического анализа текста, где работа со словом и литературоведческий подход представляют единое целое. Наиболее показательны в этом отношении тексты из произведений русской классической литературы XIX в., которые, с точки зрения лингвистики, написаны на современном русском языке, однако многие слова той эпохи в настоящее время стали историзмами и архаизмами. Лингвокультурологический аспект в анализе устаревшей лексики литературного произведения позволяет расширить границы его понимания, т. к. осмысление художественного текста через лексику, особенно устаревшую, всегда вызывает затруднения у иностранных студентов.

Для того чтобы подтвердить данную мысль, обратимся к творчеству А. С. Пушкина – основоположнику современного русского литературного языка. На сказках поэта выросло не одно поколение русскоязычных читателей, его произведения включены в обязательную школьную программу, а это значит, что его язык понятен и доступен сегодня не только взрослому образованному человеку, но и обучающемуся подростку. Тем не менее в настоящее время язык Пушкина как писателя первой трети XIX в. нередко требует специального лингвокультурологического комментария, который актуален как для русскоязычных, так и для иностранных студентов. Но если для русскоязычных обучающихся этот комментарий является просто пояснением устаревших слов, то для студентов-иностранных – это своеобразный ключ к пониманию образа мыслей русских людей, что с помощью слова сумел выразить в своем творчестве всемирно известный русский поэт.

В качестве примера возьмем фрагмент из повести А. С. Пушкина «Капитанская дочка», чтобы показать содержательность комментария и его актуальность. Остановимся на отрывке из главы «Вожатый»: «Я вышел из *кибитки* (здесь и далее выделено авторами статьи)… Было так темно, что *хоть глаз выколи*. Хозяин встретил нас у ворот, держа фонарь под *полою*, и ввел меня в *горницу*, тесную, но довольно чистую; *лучина* освещала ее…» [16, с. 410]. Обратим внимание на то, что русскоязычному студенту смысл этого отрывка в контексте произведения в целом понятен, и, даже если он не знает, что такое *кибитка* или *горница*, то все равно понимает, что речь идет о средстве передвижения (*кибитка*) и жилом помещении (*горница*). Иностранным обучающимся необходимо не только растолковать значение слов *кибитка* ‘транспортное средство для перемещения по земле безрельсовым способом в виде крытой повозки’ и *горница* (устар.) ‘комната (первоначально в верхнем этаже); чистая половина крестьянской избы’ [4], но и объяснить, почему эти слова были вытеснены из современного языка, что, безусловно, непросто, поскольку здесь важна совокупность знаний и по истории быта русского человека, языка, русского общества. Кроме того, иностранный студент-филолог должен увидеть, что в данном фрагменте использован фразеологизм *хоть глаз выколи*, который нередко употребляется и в современной разговорной речи, а слова *под полою*, *лучина* встречаются в художественном стиле русского литературного языка.

В результате текст из русской классики для иностранных студентов – это не только знакомство с литературой как одним из видов искусства на языке специальности, но и обращение к национально-культурным особенностям изучаемого языка, что позволяет сформировать у анализируемой категории обучаемых необходимые профессиональные навыки.

Выводы. В российских вузах традиционно обучаются иностранные студенты, которые сталкиваются с проблемами усвоения русского языка как средства общения и как инструмента деловой коммуникации. Наш опыт преподавания в вузе на разных направлениях подготовки показывает, что наибольшие трудности возникают у тех иностранных

обучающихся, для которых русская филология – будущая профессия. В этой связи при изучении лексического состава русского языка, особенно устаревшей лексики, продуктивным является обращение к лингвокультурологическому аспекту, позволяющему обеспечить овладение профессией студентами-иностранными на понятийном уровне и сформировать у них в соответствии со стандартами современного высшего образования обязательные метапредметные компетенции, в основе которых способность связывать знания из разных предметных областей. Система конкретных заданий по устаревшей лексике в процессе вузовской подготовки иностранных студентов по дисциплинам «Современный русский язык», «Русский язык» (практический курс), «Основной язык (теоретический курс)» и «История русской литературы X–XX вв.» помогает не только усвоить теоретические знания по русской филологии, но и овладеть практическими навыками профессиональной деятельности. Таким образом, можно сделать вывод, что актуализация лингвокультурологического аспекта в обучении иностранных студентов – будущих бакалавров по русской филологии – становится профессионально необходимой и методически содержательной.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдужалилов М. И. Лингвокультурологический подход к изучению языковых явлений [Электронный ресурс] // Лингвоспектр. – 2024. – № 1(1). – С. 137–142. – URL : <https://lingvospektr.uz/index.php/lngsp/article/view/44> (дата обращения: 25.09.2025).
2. Аркадьева Т. Г., Васильева М. И., Владимирова С. С., Шарри Т. Г., Федотова Н. С. «И слово отзовется...»: историзмы и архаизмы на занятиях по русскому языку в иностранной аудитории // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 12. – С. 17–23.
3. Безменов Д. Э. Архаизмы и их восприятие носителем современного русского языка [Электронный ресурс] // Филологические штудии. – 2022. – Т. 2, № 1. – URL : <https://lcmjournal.susu.ru/index.php/lcm/article/view/108> (дата обращения: 25.09.2025).
4. Большой толковый словарь русских существительных свыше 15000 имен существительных. Идеографическое описание. Синонимы. Антонимы; авт.-сост.: Л. Г. Бабенко и др., под общ. ред. проф. Л. Г. Бабенко. – 2-е изд., стер. – М. : АСТ Пресс, АСТ-Пресс Книга, 2008. – 862 с. – [Электронный ресурс]. – URL : <https://gramota.ru/biblioteka/slovari/bolshoj-tolkovyj-slovar-russkikh-sushhestvitelykh> (дата обращения: 25.09.2025).
5. Бухалов А. В. Устаревшая лексика как лингвистическая составляющая этнокультурологического подхода в обучении русскому языку // Вестник МГГУ им. М. Шолохова. – 2012. – № 1. – С. 74–83.
6. Бучилина Ю. Н. Выражение специфических особенностей русского менталитета в лингвокультурологическом аспекте [Электронный ресурс] // Освоение семантического пространства русского языка иностранными: сб. материалов междунар. науч.-практ. онлайн-конф. / отв. ред. Ж. В. Никонова, Н. В. Макшанцева. – Н. Новгород : НГЛУ, 2021. – С. 176–179. – URL : https://lunn.ru/media/events/osvoenie_final.pdf (дата обращения: 25.09.2025).
7. Василевская В. Э. Лингвокультурология: история и современность [Электронный ресурс] // Проблемы преподавания русского языка как иностранного в современном вузе: традиции, новации и перспективы : электронный сб. науч. статей: к 75-летнему юбилею кафедры русского языка МГИМО МИД России / сост. и науч. ред. М. В. Беляков. – М. : МГИМО-Университет, 2022. – С. 77–81. – URL : <https://open.mgimo.ru/handle/123456789/8092> (дата обращения: 25.09.2025).
8. Генералова Е. В. Устаревшая лексика русского языка: вопросы преподавания и лексикографической интерпретации [Электронный ресурс] // Journal of applied linguistics and lexicography. – 2019. – Vol. I, No. 2 – P. 371–378. – DOI 10.33910/2687-0215-2019-1-2-371-380 – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/ustarevshaya-leksika-russkogo-yazyka-voprosy-prepodavaniya-i-leksikograficheskoy-interpretatsii> (дата обращения: 25.09.2025).
9. Давлетбаева Р. Г., Батталова З. Д. Формирование лингвокультурологической компетенции иноязычных студентов в процессе обучения русскому языку // Ученые записки Забайкальского государственного университета. – 2023. – Т. 18, № 2. – С. 135–144. – DOI 10.21209/2658-7114-2023-18-2-135-144.
10. Евдокимова О. К., Романова Т. Н. Лингвокультурологический аспект в обучении иностранных студентов лексике с национально-культурным компонентом // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2025. – № 3(128). – С. 133–140. – DOI 10.37972/chgpu.2025.128.3.015.
11. Емельянова О. Н. Устаревшая лексика в системе языка (по материалам толковых словарей современного русского языка) // Экология языка и коммуникативная практика. – 2015. – № 2. – С. 48–69.
12. Журина М. И. Аксиологический потенциал русских пословиц: к вопросу о формировании лингвокультурологической компетенции у иностранных студентов // Вестник ЧГПУ им. И. Я. Яковлева. – 2021. – № 2(111). – С. 164–170. – DOI 10.37972/chgpu.2021.111.2.020.

13. Загоровская О. В., Заварзина В. А. Устаревшая лексика сферы образования в русском языке нового периода // Известия ВГПУ. Серия: Гуманитарные науки. – 2016. – № 4(273). – С. 127–131.
14. Маслова В. А. Лингвокультурология. Введение : учебник для вузов / отв. ред. У. М. Бахтиреева. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Юрайт, 2025. – 208 с.
15. Новикова Т. Ф., Терехова С. Е. Устаревшая лексика как лингвокультурный феномен и ее роль в формировании интереса к родному языку // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2014. – Т. 21, № 6(177). – С. 19–26.
16. Пушкин А. С. Капитанская дочка // Полное собрание сочинений: в 10 т. Т. 6. – М. : Наука, 1964. – С. 391–556.
17. Романова Т. Н., Федорова Н. А., Евдокимова О. К. Лингвокультурологический аспект изучения лексики в профессиональной подготовке иностранных студентов – будущих специалистов по русской филологии // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2023. – № 2(119). – С. 127–134. – DOI 10.37972/chgpu.2023.118.1.001.
18. Шанский Н. М., Зимин В. И., Филиппов А. В. Опыт этимологического словаря русской фразеологии. – М. : Русский язык, 1987. – 240 с.
19. Evdokimova O. K., Ivanova A. M., Zaharova A. N., Romanova T. N., Fedorova N. A. Features of professional training of foreign students – future specialists in Russian philology by Russian universities [Электронный ресурс] // The International Scientific and Practical Conference “Current Issues of Linguistics and Didactics: The Interdisciplinary Approach in Humanities and Social Sciences”. SHS Web of Conferences. – 2019. – Vol. 69. – URL : <https://doi.org/10.1051/shsconf/20196900135> (дата обращения: 25.09.2025).
20. Nikitina A. Ju., Petrova O. A., Romanova T. N., Getskina I. B., Emelianova M. V., Abramova A. G. About problem of studying the linguistic personality in modern Russian linguistics [Электронный ресурс] // IJASOS-International E-Journal of Advances in Social Sciences. – 2021. – Vol. VII, № 19. – URL : <https://doi.org/10.51508/intcess.202163> (дата обращения: 25.09.2025).

Статья поступила в редакцию 16.10.2025

REFERENCES

1. Abduzhalilov M. I. Lingvokul'turologicheskij podhod k izucheniyu yazykovyh yavlenij [Elektronnyj resurs] // Lingvospektr. – 2024. – № 1(1). – С. 137–142. – URL : <https://lingvospektr.uz/index.php/lngsp/article/view/44> (data obrashcheniya: 25.09.2025).
2. Arkad'eva T. G., Vasil'eva M. I., Vladimirova S. C., Sharri T. G., Fedotova N. S. «I slovo otzovetsya...»: istorizmy i arhaizmy na zanyatiyah po russkomu yazyku v inostrannoj auditorii // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2016. – № 12. – С. 17–23.
3. Bezmenov D. E. Arhaizmy i ih vospriyatiye nositelem sovremennoj russkoj yazyka [Elektronnyj resurs] // Filologicheskie shtudii. – 2022. – Т. 2, № 1. – URL : <https://lcmjournal.susu.ru/index.php/lcm/article/view/108> (data obrashcheniya: 25.09.2025).
4. Bol'shoj tolkovyj slovar' russkih sushchestvitel'nyh svyshe 15000 imen sushchestvitel'nyh. Ideograficheskoe opisanie. Sinonimy. Antonymy; avt.-sost.: L. G. Babenko i dr., pod obshch. red. prof. L. G. Babenko. – 2-e izd., ster. – М. : AST Press, AST-Press Kniga, 2008. – 862 s. – [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://gramota.ru/biblioteka/slovarei/bolshoj-tolkovyj-slovar-russkikh-sushhestvitelnykh> (data obrashcheniya: 25.09.2025).
5. Buhalov A. V. Ustarevshaya leksika kak lingvisticheskaya sostavlyayushchaya etnokul'turovedcheskogo podhoda v obuchenii russkomu yazyku // Vestnik MGGU im. M. Sholohova. – 2012. – № 1. – С. 74–83.
6. Buchilina Yu. N. Vyrazhenie specificeskikh osobennostej russkogo mentaliteta v lingvokul'turologicheskem aspekte [Elektronnyj resurs] // Osvoenie semanticeskogo prostranstva russkogo yazyka inostrancami : sb. materialov mezhdunar. nauch.-prakt. onlajn-konf. / otv. red. Zh. V. Nikonova, N. V. Makshanceva. – N. Novgorod : NGLU, 2021. – С. 176–179. – URL : https://lunn.ru/media/events/osvoenie_final.pdf (data obrashcheniya: 25.09.2025).
7. Vasilevskaya V. E. Lingvokul'turologiya: istoriya i sovremennost' [Elektronnyj resurs] // Problemy prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo v sovremenном vuze: tradicii, novacii i perspektivy : elektronnyj sb. nauch. statej: k 75-letnemu yubileyu kafedry russkogo yazyka MGIMO MID Rossii / sost. i nauch. red. M. V. Belyakov. – M. : MGIMO-Universitet, 2022. – С. 77–81. – URL : <https://open.mgimo.ru/handle/123456789/8092> (data obrashcheniya: 25.09.2025).
8. Generalova E. V. Ustarevshaya leksika russkogo yazyka: voprosy prepodavaniya i leksikograficheskoy interpretacii [Elektronnyj resurs] // Journal of applied linguistics and lexicography. – 2019. – Vol. I, No. 2 – P. 371–378. – DOI 10.33910/2687-0215-2019-1-2-371-380 – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/ustarevshaya-leksika-russkogo-yazyka-voprosy-prepodavaniya-i-leksikograficheskoy-interpretatsii> (data obrashcheniya: 25.09.2025).

9. Davletbaeva R. G., Battalova Z. D. Formirovaniye lingvokul'turologicheskoy kompetencii inoyazychnykh studentov v processe obucheniya russkomu yazyku // Uchenye zapiski Zabajkal'skogo gosudarstvennogo universiteta. – 2023. – T. 18, № 2. – S. 135–144. – DOI 10.21209/2658-7114-2023-18-2-135-144.
10. Evdokimova O. K., Romanova T. N. Lingvokul'turologicheskij aspekt v obuchenii inostrannyyh studentov leksike s naciona'l'no-kul'turnym komponentom // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva. – 2025. – № 3(128). – S. 133–140. – DOI 10.37972/chgpu.2025.128.3.015.
11. Emel'yanova O. N. Ustarevshaya leksika v sisteme yazyka (po materialam tolkovyh slovarej sovremennoogo russkogo yazyka) // Ekologiya yazyka i kommunikativnaya praktika. – 2015. – № 2. – S. 48–69.
12. Zhurina M. I. Aksiologicheskij potencial russkih poslovic: k voprosu o formirovaniyi lingvokul'turologicheskoy kompetencii u inostrannyyh studentov // Vestnik CHGPU im. I. Ya. Yakovleva. – 2021. – № 2(111). – S. 164–170. – DOI 10.37972/chgpu.2021.111.2.020.
13. Zagorovskaya O. V., Zavarzina V. A. Ustarevshaya leksika sfery obrazovaniya v russkom yazyke novejshego perioda // Izvestiya VGPU. Seriya: Gumanitarnye nauki. – 2016. – № 4(273). – S. 127–131.
14. Maslova V. A. Lingvokul'turologiya. Vvedenie : uchebnik dlya vuzov / otv. red. U. M. Bahtikireeva. – 2-e izd., pererab. i dop. – M. : Yurajt, 2025. – 208 s.
15. Novikova T. F., Terekhova S. E. Ustarevshaya leksika kak lingvokul'turnyj fenomen i ee rol' v formirovaniyu interesa k rodnomu yazyku // Nauchnye vedomosti Belgorodskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki. – 2014. – T. 21, № 6(177). – S. 19–26.
16. Pushkin A. S. Kapitanskaya dochka // Polnoe sobranie sochinenij: v 10 t. T. 6. – M. : Nauka, 1964. – S. 391–556.
17. Romanova T. N., Fedorova N. A., Evdokimova O. K. Lingvokul'turologicheskij aspekt izuchenija leksiki v professional'noj podgotovke inostrannyyh studentov – budushchih specialistov po russkoj filologii // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva. – 2023. – № 2(119). – S. 127–134. – DOI 10.37972/chgpu.2023.118.1.001.
18. Shanskij N. M., Zimin V. I., Filippov A. V. Opyt etimologicheskogo slovarya russkoj frazeologii. – M. : Russkij yazyk, 1987. – 240 s.
19. Evdokimova O. K., Ivanova A. M., Zaharova A. N., Romanova T. N., Fedorova N. A. Features of professional training of foreign students – future specialists in Russian philology by Russian universities [Elektronnyj resurs] // The International Scientific and Practical Conference “Current Issues of Linguistics and Didactics: The Interdisciplinary Approach in Humanities and Social Sciences”. SHS Web of Conferences. – 2019. – Vol. 69. – URL : <https://doi.org/10.1051/shsconf/20196900135> (data obrashcheniya: 25.09.2025).
20. Nikitina A. Ju., Petrova O. A., Romanova T. N., Getskina I. B., Emelianova M. V., Abramova A. G. About problem of studying the linguistic personality in modern Russian linguistics [Elektronnyj resurs] // IJASOS-International E-Journal of Advances in Social Sciences. – 2021. – Vol. VII, № 19. – URL : <https://doi.org/10.51508/intcess.202163> (data obrashcheniya: 25.09.2025).

The article was contributed on October 16, 2025

Сведения об авторах

Евдокимова Ольга Константиновна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и литературы Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары, Россия, <https://orcid.org/0000-0003-0932-1989>, evdokimova.ok@mail.ru

Романова Татьяна Николаевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и литературы Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары, Россия, <https://orcid.org/0000-0003-2383-2830>, romanovatn1@mail.ru

Author Information

Evdokimova, Olga Konstantinovna – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Russian Language and Literature, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia, <https://orcid.org/0000-0003-0932-1989>, evdokimova.ok@mail.ru

Romanova, Tatyana Nikolaevna – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Russian Language and Literature, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia, <https://orcid.org/0000-0003-2383-2830>, Romanovatn1@mail

АНАЛИЗ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДИЗАЙНЕРА ПРИ РАЗРАБОТКЕ ИТ-ПРОЕКТА

Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова,
г. Чебоксары, Россия

Аннотация. Статья посвящена анализу профессиональной деятельности дизайнера в контексте реализации ИТ-проекта. Актуальность темы обусловлена востребованностью рынка труда в квалифицированных специалистах в области дизайна, а именно в разработке ИТ-проектов. Внедрение современных цифровых технологий в разные сферы деятельности влечет за собой повышение конкуренции в оформлении цифровых ресурсов компаний, поэтому в настоящее время выявляется рост требований работодателей к качеству подготовки выпускников. Для поддерживания конкурентоспособности студентов, заканчивающих высшее учебное заведение, необходима корректировка образовательного процесса. Теоретическими материалами исследования являются научные публикации и национальные стандарты Российской Федерации, опираясь на которые в работе определена сущность понятия «ИТ-проект» и выявлены стадии его разработки. В статье отражены основные роли и задачи участников ИТ-команды, которая создает ИТ-проект. Одним из ключевых результатов исследования является подробное описание деятельности дизайнера на каждой стадии разработки, на основе чего определено содержание компонентов профессиональной компетентности дизайнера как члена команды разработчиков ИТ-проекта. В статье делается вывод о том, что выявленное нами содержание профессиональной компетентности дизайнера представляет собой практический инструмент для подготовки выпускников к будущей профессиональной деятельности и повышения качества разработки ИТ-проектов.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, ИТ-проект, стадии разработки ИТ-продукта, состав ИТ-команды, дизайнер в ИТ-проекте, содержание профессиональной компетентности дизайнера в ИТ-проекте

T. V. Ivanova

ANALYSIS OF PROFESSIONAL ACTIVITIES OF A DESIGNER IN THE DEVELOPMENT OF AN IT PROJECT

I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia

Abstract. The article is devoted to the analysis of professional activity of a designer in the context of implementation of an IT project. The relevance of the topic is due to the demand of the labor market for qualified specialists in the field of design, namely in the development of IT projects. The introduction of modern digital technologies in various fields of activity entails increased competition in the design of companies' digital resources, which is why there is currently an increase in employers' demands for the quality of graduate training. To maintain the competitiveness of students graduating from a higher educational institution, it is necessary to adjust the educational process. The theoretical research materials are scientific publications on the national standards of the Russian Federation. Based on the research material, the paper defines the essence of the concept of an IT project and identifies the stages of its development. The article describes the main roles and tasks of the IT team members who develop an IT project. One of the key research results is a detailed description of the designer's activities at each stage of development, based on which the content of the components of the designer's professional competence as a member of the IT project development team was determined. The article concludes that the contents of

the professional competence of a designer that we have identified represent a practical tool for preparing graduates for future professional activities and improving the quality of IT project development.

Keywords: *professional competence, IT project, stages of IT product development, composition of an IT team, a designer in an IT project, content of professional competence of a designer in an IT project*

Введение. В современном мире ИТ-проекты пронизывают все сферы нашей жизни, что связано с цифровизацией в организациях. Успех этих проектов во многом зависит от квалификации ИТ-команды.

В настоящее время при реализации проектов возникает проблема с качеством выполненной работы, что напрямую зависит от квалификации сотрудников, работающих над ним. В таких случаях возникает потребность в повышении квалификации участников этого проекта, что занимает дополнительное время и ресурсы. От уровня сформированных навыков членов команды зависит слаженность их взаимодействия и поиск компромиссных и оптимальных решений [1]. Для улучшения качества выполненной работы необходимо выявить перечень ключевых знаний, умений, навыков сотрудников, которые требуются для разработки ИТ-проектов.

Проблеме организации обучения студентов разработке и реализации ИТ-проектов посвящены исследования С. Д. Каракозова, М. В. Худжиной, С. Б. Борисова, Е. Ю. Бутко [3]. Описание видов ИТ-проектов и ролей в команде по их разработке отражены в работах В. С. Николаенко [9], А. А. Баскакова [1].

Цель настоящего исследования – изучить содержание компонентов профессиональной компетентности дизайнера, опираясь на его основные задачи при разработке ИТ-проекта.

Исходя из поставленной цели определены следующие задачи:

- 1) выявить сущность понятия «ИТ-проект»;
- 2) проанализировать существующие стадии разработки ИТ-проекта;
- 3) выделить основные роли в команде и их функционал;
- 4) рассмотреть деятельность дизайнера на каждой стадии разработки ИТ-проекта;
- 5) изучить содержание компонентов профессиональной компетентности дизайнера как члена команды разработчиков ИТ-проекта.

Актуальность исследуемой проблемы. Актуальность исследования обусловлена востребованностью рынка труда в квалифицированных специалистах в области дизайна в контексте разработки ИТ-проектов. Стремительная цифровизация и рост требований работодателей к качеству обучения выпускников выявляют необходимость корректировки образовательного процесса студентов в рамках подготовки к будущей профессиональной деятельности, а именно работе в команде разработчиков ИТ-проекта. Мы полагаем, что такая подготовка исключит несоответствие между квалификационными требованиями к сотрудникам и реальным уровнем их компетенций, что является важным условием для успешной реализации ИТ-проектов.

Материал и методы исследования. Материалом для исследования послужили научные публикации и нормативные документы в области информационных технологий. В ходе исследования проведен анализ сущности понятия *ИТ-проект*, существующих стадий его разработки как в научных работах, так и в национальных стандартах Российской Федерации (ГОСТ Р 59793-2021, ГОСТ Р ИСО/МЭК 12207–2010, ГОСТ Р ИСО/МЭК 29155–1–2016). Для обработки эмпирических данных применялись методы сравнительно-сопоставительного анализа и описания.

Результаты исследования и их обсуждение. Для изучения содержания профессиональной деятельности дизайнера при создании ИТ-проекта в первую очередь необходимо дать определение понятию *ИТ-проект* и изучить стадии его разработки.

В исследовании О. Е. Коврижных *ИТ-проекты* понимаются как «проекты, которые направлены на использование информационных технологий для достижения определенных целей и решения конкретных задач и могут быть связаны как с разработкой новых информационных систем, программного обеспечения, веб-сайтов и приложений, так и с модернизацией существующих систем, автоматизацией бизнес-процессов, внедрением систем управления данными» [4].

В. С. Сергеева и А. В. Поначугин дают следующее определение рассматриваемому понятию: «ИТ-проект – эффективный путь развития предприятия в условиях цифровой экономики» [11]. Термин раскрывается как «ряд краткосрочных мероприятий, которые направлены на создание нового инновационного продукта, среды или сервиса» [11].

В. С. Николаенко в своей работе понятие *ИТ-проект* раскрывает как «процесс, направленный на создание уникальных продуктов, услуг и / или результатов, связанных с оценкой, модернизацией, адаптацией, настройкой, внедрением, тестированием, описанием, интеграцией информационных систем в определенные бизнес-процессы организации» [9].

В глоссарии управления проектами отражено определение *ИТ-проекта* как проекта, который реализуется с применением информационных технологий, например, разработка программного обеспечения, веб-сайтов, информационных систем [2]. Как правило, такой проект направлен на создание новшества (нового метода, продукта), которое решит проблему заказчика с использованием современного набора инструментов.

В национальном стандарте Российской Федерации – ГОСТ Р ИСО/МЭК 29155–1–2016 «Системная и программная инженерия. Структура сопоставительного анализа эффективности выполнения проектов информационных технологий» – понятие проекта в сфере ИТ определяется как временная область деятельности, направленная на разработку или модификацию уникального продукта, системы или службы информационных технологий [8].

Рассмотрение вышеизложенных определений позволяет полагать, что ИТ-проект представляет собой целенаправленную деятельность ИТ-команды по созданию или модификации ИТ-продукта, организуемую в соответствии с определенными стадиями ее разработки.

В целях выделения стадий разработки ИТ-продукта обратимся к нормативным документам в области информационных технологий. В национальном стандарте Российской Федерации ГОСТ Р ИСО/МЭК 12207–2010 («Информационная технология. Системная и программная инженерия. Процессы жизненного цикла программных средств») жизненный цикл программных средств описан как процесс развития системы, продукта, услуги, проекта или других изготовленных человеком объектов, начиная со стадии разработки концепции и заканчивая прекращением применения [7].

ГОСТ Р 59793–2021, который применяется для разработки автоматизированной системы, также подходит и для формирования информационной системы [6], для создания которой необходимо пройти следующие стадии:

1. *Формирование требований.* Эта стадия включает в себя обследование объекта и обоснование необходимости создания, формирование требований пользователя и оформление отчета о выполненной работе.

2. *Разработка концепции.* В этом случае необходимо изучить объект, провести необходимые научно-исследовательские работы, сформировать варианты концепции, которые удовлетворяют требованиям пользователя, провести оценку рисков проекта и оформить отчет о выполненной работе.

3. *Техническое задание.* На этой стадии необходимо продумать и утвердить техническое задание на создание системы.

4. *Эскизный проект.* Проводится подготовка предварительного проектного решения по системе и ее частям, а также формирование документации.

5. *Технический проект.* Эта стадия включает в себя разработку проектных решений и оформление документации.

6. *Рабочая документация*, в которую включены формирование рабочей документации, адаптация отдельных видов обеспечения системы.

7. *Ввод в действие.* На данной стадии необходимо провести тестирование системы, подготовить персонал к работе с этой системой и запустить ее.

8. *Сопровождение.* На этой стадии необходимо осуществлять работы в соответствии с гарантийными обязательствами.

В данном стандарте допускается объединение стадий «Эскизный проект» и «Технический проект», а также «Технический проект» и «Рабочая документация» в одну стадию «Технорабочий проект».

В исследовании С. Д. Каракозова, М. В. Худжиной, С. Б. Борисова, Е. Ю. Бутко на основе опыта работы с одним из работодателей ИТ-отрасли определены следующие этапы реализации ИТ-проекта [3]:

1. *Исследование предметной области.* На этом этапе проводится анализ предметной области и определение цели проекта.

2. *Бизнес-анализ.* В рамках этапа анализируется степень автоматизации существующей предметной области и ее пригодность к дальнейшей автоматизации.

3. *Проектная концепция.* На данном этапе производится ранжирование проектных решений и выбирается наилучший из них, а также осуществляется предварительная оценка затрат и определяются сроки реализации проекта.

4. *Постановка задачи.* Четвертый этап включает в себя изложение требований (системные, бизнес, пользовательские). Выявляются функциональные требования системы, которая согласовывается с заказчиком и командой разработчиков.

5. *Конструирование/проектирование.* В рамках этапа реализации проекта командой разработчиков проектируется система.

6. *Реализация*, которая включает в себя разработку продукта.

7. *Тестирование.*

8. *Обучение пользователей.* Один из участников проектной команды проводит обучение пользователей и получает обратную связь о работе системы.

9. *Опытно-промышленная эксплуатация.* На завершающем этапе система вводится в эксплуатацию.

В работе Е. А. Мытниковой и Т. А. Лавиной на основе анализа концепции инженерного образования показано, что основным видом учебной деятельности при подготовке ИТ-специалистов является проектная деятельность [5]. В исследовании выделяются следующие этапы разработки ИТ-проекта:

- *Планирование.* Проводится анализ требований заказчика, опираясь на которые определяются и распределяются задачи в команде и устанавливаются сроки реализации.

- *Проектирование.* Моделируются возможные сценарии использования продукта и разрабатывается дизайн системы.

- *Программная реализация.* Проектируется продукт по созданному дизайну с помощью современных языков программирования.

- *Тестирование и отладка.* Создаются тестовые сценарии и данные для проверки корректности работы продукта. Все выявленные ошибки исправляются.

- *Внедрение и сопровождение.* Происходит внедрение продукта и обучение потенциальных пользователей работе с ним, а также возможно внесение изменений при их необходимости.

В нашей работе мы будем придерживаться следующих этапов реализации ИТ-проекта:

1. Планирование / исследование.
2. Проектирование.
3. Разработка.
4. Тестирование.
5. Внедрение и сопровождение.

На каждом этапе жизненного цикла с ИТ-продуктом работают один или несколько сотрудников компании, которые формируются в команду в зависимости от направления реализуемого проекта. Количество задействованных участников зависит от масштаба этого проекта и его целей. Основными ролями в разработке продукта выступают тимлид, бизнес-аналитик, менеджер, UX/UI-дизайнер, разработчики и тестировщики.

В соответствии с выявленными нами этапами реализации ИТ-проекта проведено анкетирование членов ИТ-команды. Опрос включал в себя выявление этапов создания продукта в рамках реальных разработок ИТ-компаний. Основываясь на проведенном анкетировании, мы можем утверждать, что этапы реализации ИТ-проекта соответствуют реальным условиям. Также хотелось бы отметить, что в ИТ-компаниях перед планированием и исследованием также практикуется подготовка к проекту. На этом этапе руководство компании определяет состав ИТ-команды при организации создания продукта.

За каждым ИТ-проектом закрепляется менеджер, который отвечает за успешное и качественное выполнение работы и контроль бюджета. Управление рисками также входит в обязанности этого специалиста. В его обязанности входит определение плана работы команды.

Для координации взаимодействия участников проекта в состав ИТ-команды входит тимлид, который отвечает за своевременное выполнение задач членами команды, несет ответственность за результат их работы. Тимлид следит за коммуникацией между менеджером проекта и ИТ-команды, оперативно решает возникающие в ходе разработки продукта вопросы.

Один из первых ИТ-специалистов, который начинает работу с проектом, – это бизнес-аналитик. Он проводит исследования потребностей бизнеса и формирует требования к продукту. В его обязанности входит коммуникация с заинтересованными сторонами для определения задач, которые должен удовлетворять проект. Бизнес-аналитик оформляет техническое задание для команды разработчиков.

На этапе работы бизнес-аналитика может подключиться UI/UX-дизайнер, которому также необходимо провести анализ требований заказчика к продукту. Основной его задачей является создание удобного и интуитивно понятного взаимодействия пользователя с системой. Для этого ему необходимо осуществить анализ поведения пользователей. По завершении создания продукта он оформляет руководство по дизайну для разработчиков.

Следующими к ИТ-проекту подключаются разработчики. В основном они работают в двух направлениях: фронтенд и бэкенд. Первые обращаются к разработке внешнего вида продукта, переводя дизайн-макеты в интерактивные элементы, вторые реализуют серверную его часть: настраивают логику, безопасность и стабильность работы продукта.

Далее в разработку вступает тестировщик. Он проводит тестирования на безопасность, производительность продукта и документирует результаты проведенных тестов.

Более подробно разберем роль дизайнера в ИТ-проекте.

В зависимости от направления деятельности реализуемого продукта эти специалисты могут выполнять как базовые функции (создание фирменного стиля ИТ-продукта, оформление брендбука), так и наиболее сложные – UX/UI дизайн. В нашем исследовании будем рассматривать наиболее сложный функционал дизайнера, в который входят и базовые функции.

По нашему мнению, дизайнер в ИТ-проекте является одним из ключевых специалистов в работе над проектом. Он делает продукт удобным и интуитивно понятным для пользователей, что снижает время их обучения и повышает их удовлетворенность.

Хороший дизайн увеличивает конверсию пользователей (продажи в интернет-магазине, заполнение формы регистрации или другие целевые действия), помогает сформировать уникальный стиль продукта, который выделяет его на фоне конкурентов и способствует узнаваемости бренда. Инвестиции в дизайн на ранних этапах проекта могут сэкономить время и финансы в будущем, предотвращая переделки и исправления, связанные с неудобным интерфейсом. Продуманный дизайн ИТ-продукта повышает его конкурентоспособность на рынке и улучшает взаимодействие между пользователем и продуктом.

В описанном нами ранее анкетировании членов ИТ-команды в анкету включались также вопросы о важности дизайнера в их составе. Большая часть специалистов, принявших участие в опросе, подтвердили нашу позицию. Они отметили, что дизайнер вносит в продукт не только привлекательность, но и улучшает его функциональность, делает его более удобным для пользователя и создает одно из ключевых преимуществ по сравнению с другими аналогами. Некоторые специалисты отметили, что если в составе команды находится дизайнер, то их задачи в рамках реализации становятся более понятными и четко сформулированными.

Дизайнер работает в тесном сотрудничестве с другими участниками ИТ-проекта: аналитиками, менеджером, разработчиками, тестировщиками и заказчиком. Он выступает в роли связующего звена, обеспечивая клиентоориентированность. На каждом этапе разработки ИТ-проекта дизайнер выполняет определенные задачи. Важными этапами в его деятельности являются планирование (исследование) и проектирование. Именно на этих этапах от результата работы дизайнера зависит начало разработки продукта. Для своевременного и качественного выполнения работы он должен обладать профессиональной компетентностью.

В контексте нашего исследования профессиональная компетентность определяется как интегративное свойство личности, которое выключает в себя когнитивный, деятельностный и мотивационный компоненты, обеспечивающие самостоятельность в профессиональной деятельности [10]. Изучение требований работодателей к специалистам в области дизайна позволяет выявить содержание этих компонентов, которыми должен обладать дизайнер, являясь участником команды.

На каждом этапе разработки ИТ-проекта специалисту в области дизайна необходимо выполнять конкретные задачи. Нами построена таблица (таблица 1), в которой описаны основные задачи дизайнера и содержание компонентов его профессиональной компетентности.

Таблица 1 – Содержание компонентов профессиональной деятельности дизайнера при разработке ИТ-проекта

Этап разработки	Основные задачи дизайнера	Содержание компонентов профессиональной компетентности
Планирование, исследование	<ul style="list-style-type: none">● Проведение анализа предметной области, определение целей проекта, целевой аудитории● Проведение интервьюирования и заполнение брифа● Изучение рынка конкурентов● Изучение трендов	<p>Когнитивный: владение основами маркетинга, знание современных тенденций, умение осуществлять переговоры и демонстрировать итоги работы.</p> <p>Деятельностный: умение находить нестандартные решения, анализировать информацию.</p> <p>Мотивационный: креативность, коммуникабельность, умение планировать работу, работать в команде, переключаться между проектами.</p>

Проектирование	<ul style="list-style-type: none"> • Проведение UX-исследования. Изучение целевой аудитории, выявление ее потребностей, проблем и ожиданий • Создание пользовательских сценариев. Разработка логичных и интуитивно понятных путей взаимодействия пользователя с продуктом • Проектирование архитектуры интерфейса. Организация контента, навигации и элементов управления • Прототипирование. Создание интерактивных прототипов для тестирования и доработки дизайна • Определение визуального стиля продукта, включая цветовую палитру, типографику, иконки и другие элементы 	<p><i>Когнитивный:</i> знание способов работы с информацией, понимание основ адаптивной верстки, знание основ промт-инжениринга, знание возможностей и ограничений разных моделей и инструментов ИИ.</p> <p><i>Деятельностный:</i> умение работать с типографикой, в совершенстве владеть программой Figma, навыки работы с HTML+CSS+JavaScript, UX/UI, умение создавать дизайн, основываясь на пользовательские требования, работать с инструментами ИИ, использовать дополнительные инструменты для улучшения качества элементов, созданных с помощью ИИ.</p> <p><i>Мотивационный:</i> умение работать с высокой скоростью.</p>
Разработка	<ul style="list-style-type: none"> • UI-дизайн. Разработка визуального стиля продукта • Создание руководства по стилю для разработчиков • Проверка корректности применения стилей разработчиками 	<p><i>Когнитивный:</i> знание основ верстки сайта и UX/UI-дизайна, принципов UI/UX usability.</p> <p><i>Деятельностный:</i> владение графическими и векторными редакторами, умение разрабатывать сопроводительную документацию.</p> <p><i>Мотивационный:</i> схожи с компонентами этапа планирования.</p>
Тестирование	Участие в юзабилити-тестировании. При необходимости корректировка дизайна продукта	<p><i>Когнитивный:</i> знание способов нахождения новых идей, владение основами тестирования.</p> <p><i>Деятельностный:</i> умение проводить юзабилити-тестирование.</p> <p><i>Мотивационный:</i> умение работать с несколькими проектами одновременно, креативность, высокая скорость работы.</p>
Внедрение и сопровождение	Ознакомление с результатами тестирования. При необходимости корректировка дизайна продукта	<p><i>Когнитивный:</i> знание основных этапов успешной презентации продукта.</p> <p><i>Деятельностный:</i> умение создавать единообразные интерфейсные решения.</p> <p><i>Мотивационный:</i> аналогичен с этапом тестирования.</p>

Таким образом, дизайнер в ИТ-проекте – это специалист, который ставит в центр своей работы пользователя. Он анализирует потребности целевой аудитории, изучает ее поведение и создает решения, которые делают взаимодействие с продуктом эффективным и понятным.

Выводы. Выявленное нами определение в полной мере раскрывает суть создания ИТ-продукта в ИТ-сфере. Содержание профессиональной компетентности дизайнера на всех стадиях разработки ИТ-продукта представляет собой практический инструмент для повышения качества разработки ИТ-проектов. Будущие дизайнеры ИТ-команды уже на уровне обучения освоят те знания, умения и навыки, которые им пригодятся для качественной разработки ИТ-проекта, что увеличит количество успешно внедренных ИТ-продуктов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баскаков А. А. Роли и квалификация членов команды ИТ-проекта // Новые импульсы развития: вопросы научных исследований. – 2020. – № 7. – С. 24–27.
2. Глоссарий управления проектами [Электронный ресурс]. – URL : <https://pmphelp.net/index.php?id=419> (дата обращения: 04.10.2025).
3. Каракозов С. Д., Худжина М. В., Борисов С. Б., Бутко Е. Ю. Организация взаимодействия вуза с работодателями при обучении студентов разработке и реализации ИТ-проектов // Информатика и образование. – 2019. – № 9. – С. 20–28.

4. Коврижных О. Е. Виды эффектов ИТ-проектов: проблемы идентификации и оценки // Естественно-гуманитарные исследования. – 2024. – № 1(51). – С. 136–139
5. Лавина Т. А., Мытникова Е. А. Реализация целостного подхода в формировании профессиональных компетенций бакалавров программной инженерии на основе проектной деятельности // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2025. – № 3(196). – С. 74–86.
6. Национальный стандарт Российской Федерации ГОСТ Р 59793–2021 [Электронный ресурс]. – URL : <https://docs.cntd.ru/document/1200181349> (дата обращения: 04.10.2025).
7. Национальный стандарт Российской Федерации ГОСТ Р ИСО/МЭК 12207–2010 [Электронный ресурс]. – URL : <https://docs.cntd.ru/document/1200082859> (дата обращения: 04.10.2025).
8. Национальный стандарт Российской Федерации ГОСТ Р ИСО/МЭК 29155–1–2016 [Электронный ресурс]. – URL : <https://docs.cntd.ru/document/1200135186> (дата обращения: 04.10.2025).
9. Николаенко В. С. Разработка принципов управления ИТ-проектом // Вестник Томского государственного университета. – 2015. – № 390. – С. 155–160.
10. Прокоп'ева Т. В., Лавина Т. А. Определение содержания профессиональной компетентности бакалавра профиля «Прикладная информатика в дизайне» на основе требований работодателей // Развитие образования. – 2025. – Т. 8, № 1. – С. 53–59.
11. Сергеева В. С., Поначугин А. В. Ит-проект – эффективный путь развития предприятия в условиях цифровой экономики // Наука и практика регионов. – 2023. – № 1(30). – С. 89–92.

Статья поступила в редакцию 20.10.2025

REFERENCES

1. Baskakov A. A. Roli i kvalifikaciya chlenov komandy IT-proekta // Novye impul'sy razvitiya: voprosy nauchnyh issledovanij. – 2020. – № 7. – S. 24–27.
2. Glossarij upravleniya proektami [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://pmphelp.net/index.php?id=419> (data obrashcheniya: 04.10.2025).
3. Karakozov S. D., Hudzhina M. V., Borisov S. B., Butko E. Yu. Organizaciya vzaimodejstviya vuza s rabotodatelyami pri obuchenii studentov razrabotke i realizacii IT-proektov // Informatika i obrazovanie. – 2019. – № 9. – S. 20–28.
4. Kovrzhnyh O. E. Vidy effektov IT-proektov: problemy identifikacii i ocenki // Estestvenno-gumanitarnye issledovaniya. – 2024. – № 1(51). – S. 136–139
5. Lavina T. A., Mytnikova E. A. Realizaciya celostnogo podhoda v formirovani professional'nyh kompetencij bakalavrov programmnoj inzhenerii na osnove proektnoj deyatel'nosti // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. – 2025. – № 3(196). – S. 74–86.
6. Nacional'nyj standart Rossijskoj Federacii GOST R 59793–2021 [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://docs.cntd.ru/document/1200181349> (data obrashcheniya: 04.10.2025).
7. Nacional'nyj standart Rossijskoj Federacii GOST R ISO/MEK 12207–2010 [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://docs.cntd.ru/document/1200082859> (data obrashcheniya: 04.10.2025).
8. Nacional'nyj standart Rossijskoj Federacii GOST R ISO/MEK 29155–1–2016 [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://docs.cntd.ru/document/1200135186> (data obrashcheniya: 04.10.2025).
9. Nikolaenko V. S. Razrabotka principov upravleniya IT-proektom // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2015. – № 390. – S. 155–160.
10. Prokop'eva T. V., Lavina T. A. Opredelenie soderzhaniya professional'noj kompetentnosti bakalavra profiliya «Prikladnaya informatika v dizajne» na osnove trebovaniy rabotodatelej // Razvitiye obrazovaniya. – 2025. – T. 8, № 1. – S. 53–59.
11. Sergeeva V. S., Ponachugin A. V. It-proekt – effektivnyj put' razvitiya predpriyatiya v usloviyah cifrovoj ekonomiki // Nauka i praktika regionov. – 2023. – № 1(30). – S. 89–92.

The article was contributed on October 20, 2025

Сведения об авторе

Иванова Татьяна Владимировна – аспирант, ассистент кафедры компьютерных технологий Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары, Россия, <https://orcid.org/0009-0000-9261-6045>, prokopeva_tatiana_v@mail.ru

Author Information

Ivanova, Tatyana Vladimirovna – Post-graduate Student, Assistant of the Department of Computer Technologies, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia, <https://orcid.org/0009-0000-9261-6045>, prokopeva_tatiana_v@mail.ru

E. A. Ильина, Т. В. Денисова, А. Д. Ахвандерова, В. В. Денисова

ЦИФРОВИЗАЦИЯ КАК ФАКТОР СОХРАНЕНИЯ ЧУВАШСКОГО ЯЗЫКА: АНАЛИЗ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ И ПРОЕКТИРОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ

Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева,
г. Чебоксары, Россия

Аннотация. Сохранение и развитие языков в цифровую эпоху – одна из ключевых задач современной лингводидактики. Чувашский язык, несмотря на статус государственного в Чувашской Республике, сталкивается с сокращением числа активных носителей, особенно среди молодежи.

Цель статьи – проанализировать потенциал существующих цифровых образовательных ресурсов (ЦОР) и платформ для эффективного изучения и популяризации чувашского языка, а также определить направления их развития.

Исследование выявило, что наиболее востребованными и эффективными являются ресурсы, сочетающие аутентичный контент, геймификацию и социальное взаимодействие. Rutube-каналы и Telegram-каналы продемонстрировали высокий уровень вовлеченности (до 78 %), в то время как статические онлайн-курсы – низкую удерживаемость (менее 30 %). Участники, использующие интерактивные и игровые форматы, показали на 40 % лучшие результаты в тестах на понимание речи и письменную грамматику. Была подтверждена гипотеза о том, что цифровая среда способна компенсировать дефицит живого общения на языке, создавая виртуальную языковую нишу.

Цифровые платформы не только повышают мотивацию, но и создают среду погружения, особенно важную для языков с ограниченной сферой устного общения. Перспективы связаны с внедрением ИИ-ассистентов, адаптивного обучения и технологий дополненной реальности. Исследование подтверждает, что цифровизация – не дополнение, а необходимое условие сохранения чувашского языка в XXI веке. Необходима системная поддержка разработки качественных, научно обоснованных цифровых продуктов.

Ключевые слова: чувашский язык, цифровые образовательные ресурсы, языковое сохранение, геймификация, мобильное обучение, цифровая лингводидактика, искусственный интеллект в обучении языку, языковая мотивация

E. A. Ilyina, T. V. Denisova, A. D. Akhvanderova, V. V. Denisova

DIGITALIZATION AS A FACTOR IN PRESERVING THE CHUVASH LANGUAGE: ANALYSIS OF EDUCATIONAL RESOURCES AND DESIGN OF A DIDACTIC MODEL

I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia

Abstract. The preservation and development of languages in the digital age is one of the key tasks of modern linguodidactics. The Chuvash language, despite its official status in the Chuvash Republic, is facing a decrease in the number of active speakers, especially among young people.

The purpose of the article is to analyze the potential of existing digital educational resources and platforms for the effective study and popularization of the Chuvash language, as well as to determine the directions of their development.

The study found that the most popular and effective resources are those that combine authentic content, gamification, and social interaction. Rutube channels and Telegram channels demonstrated a high level of engagement (up to 78%), while static online courses demonstrated low retention (less than 30%). Participants using interactive and game formats showed 40% better results in tests of speech comprehension

and written grammar. The hypothesis was confirmed that the digital environment is able to compensate for the lack of live communication in language by creating a virtual language niche.

Digital platforms not only increase motivation, but also create an immersive environment, especially important for languages with limited scope of oral communication. The prospects are related to the introduction of AI assistants, adaptive learning and augmented reality technologies. The study confirms that digitalization is not an addition, but a necessary condition for the preservation of the Chuvash language in the 21st century. Systematic support for the development of high-quality, scientifically based digital products is needed.

Keywords: *Chuvash language, digital educational resources, language preservation, gamification, mobile learning, digital linguodidactics, artificial intelligence in language teaching, linguistic motivation*

Введение. Сохранение языкового многообразия является одной из стратегических задач ЮНЕСКО и ООН, особенно в условиях глобализации и доминирования крупных языков [2]. Чувашский язык – единственный сохранившийся представитель булгарской группы тюркских языков – обладает уникальной фонетикой, лексикой и грамматикой. Однако, согласно данным Всероссийской переписи населения 2020 г., чувашским языком владеют 478,5 тыс. человек (43,2 % от числа ответивших на вопрос); в 2010 г. таких было 683,5 тыс. человек (56,5 %). Среди горожан чувашским языком владели 174,2 тыс. человек (25,5 %), среди сельского населения – 304,3 тыс. человек (71,8 %) [1]. Несмотря на официальный статус и наличие школьных программ, традиционные методы преподавания не отвечают интересам учащихся и не способствуют глубокому овладению языком.

Актуальные теоретические основы цифрового образования показывают, что дидактика периода цифровой трансформации представляет собой реализацию целей процесса обучения, ориентированных на раскрытие, развитие интеллектуального потенциала обучающегося, отражая запросы на подготовку члена информационного общества массовой коммуникации и глобализации [16]. При этом эффективность современного электронного обучения требует создания методической системы с экспериментально отработанными технологическим мониторингом и автоматическим управлением персонифицированной системой коррекционной работы [3], а достижение этих целей невозможно без радикального переосмыслиния роли учителя как конструктора и проектировщика образовательной среды, способного создавать адаптивные траектории обучения [4].

Цифровая трансформация образования открывает новые возможности для решения этих проблем. Современные технологии позволяют создавать интерактивные, персонализированные и доступные в любое время среды обучения, что особенно важно для языков с ограниченной сферой устного общения. Цель данного исследования – выявить и рассмотреть эффективность современных цифровых образовательных ресурсов и платформ для изучения чувашского языка, а также определить направления их развития с учетом существующих тенденций развития.

Актуальность исследуемой проблемы. Актуальность исследования обусловлена необходимостью адаптации образования к цифровой реальности и разработки универсальных моделей сопровождения для языков народов России и мира. Введение цифровых инструментов в образовательный процесс способно не только повысить мотивацию учащихся, но и создать устойчивую языковую среду, компенсирующую отсутствие естественной коммуникации.

Материал и методы исследования. Материалом исследования послужила современная цифровая экосистема изучения чувашского языка, включающая презентативные платформы и ресурсы – от аутентичных видео- и аудиоконтентов на RuTube и Telegram до мобильных приложений, интерактивных курсов и онлайн-сообществ.

Методы исследования включали количественный и качественный анализ, педагогический эксперимент и экспертную оценку.

Эксперимент проводился в рамках pilotного проекта «Цифровое сопровождение: Пилотный проект по внедрению модели изучения чувашского языка в школах города Чебоксары», который проходил с сентября по декабрь 2024 г. Проект реализован на базе двух общеобразовательных школ г. Чебоксары – СОШ № 10 и СОШ № 30, во взаимодействии со студентами Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. Участие в проекте было добровольным, все были проинформированы о его целях и процедурах.

120 школьников и студентов были распределены в три группы, каждая из которых использовала один из ключевых форматов: контентно ориентированный (видео и мессенджеры), статический (текстовые приложения и PDF-материалы) и социально ориентированный (неформальные сети и самостоятельный поиск).

Методологическая основа исследования включала комплексный подход: количественный анализ результатов тестирования и уровней вовлеченности, качественный анализ дневников самооценки и интервью участников для выявления эмоционально-мотивационных факторов, педагогическое наблюдение за поведением в цифровой среде, а также экспертную оценку научной обоснованности и педагогической ценности выявленных практик. Все методы интегрированы в единую схему педагогического эксперимента, что позволило не только измерить эффективность, но и понять механизмы, лежащие в основе успеха тех или иных форматов.

Результаты исследования и их обсуждение. Современные исследования подтверждают, что цифровые технологии могут играть ключевую роль в сохранении малых и родных языков, особенно в условиях сокращения естественной языковой среды.

Как отмечают Ivankina L. и Anikina E., язык выступает носителем ментальности и культурной идентичности, а его сохранение становится «неотъемлемой целью эволюции общества» в условиях глобальной унификации [21]. Эта идея находит эмпирическое подтверждение в работах, посвященных языковым меньшинствам: исследование Carioti и др. демонстрирует, что ежедневная языковая практика в семье напрямую влияет на развитие навыков чтения на государственном языке, доказывая необходимость поддержки родного языка как основы когнитивного и социокультурного развития ([19], [20]).

Аналогичным образом *Mannish*, анализируя языковую политику Швеции, показывает, как концепция «культурной идентичности» была институционализирована через государственную поддержку обучения родному языку и стала инструментом легитимации языкового разнообразия [22]. В этом контексте цифровые технологии рассматриваются как потенциальный ресурс для создания «замещающей языковой среды». Систематический обзор Sapawi & Yusoff показывает, что эффективность цифровых решений (геймификация, искусственный интеллект, системы управления обучением) напрямую зависит от их соответствия культурным особенностям и вовлеченности носителей языка [23]. Эта мысль перекликается с исследованием Trinh, в котором интеграция родной культуры в онлайн-обучение английскому языку повышает мотивацию и формирует межкультурную компетентность у студентов из этнических меньшинств [24]. В совокупности эти работы свидетельствуют о том, что цифровизация может стать эффективным инструментом сохранения малых языков, но только при условии, что технологии будут служить не просто техническим каналом передачи знаний, а станут пространством для воспроизведения культурной идентичности и языковой социализации.

Вопросы использования цифровых технологий в образовательном процессе рассматривались в работах О. А. Бахтиной, В. М. Монахова [3], Я. А. Ваграменко [4], А. Г. Герасимовой [6], К. Я. Заведенского [9], В. В. Пасечника [14], Н. Д. Подуфалова [15], И. В. Роберт [16],

А. М. Санько [17], К. Н. Фадеевой [18] и др., в лингводидактике эти проблемы освещаются в публикациях И. В. Гавриловой [5], В. П. Зайцевой [10], В. В. Константиновой [11], Р. А. Мусаевой [13], отмечены попытки анализа опыта цифровизации в обучении чувашскому языку ([7], [8], [12]). Однако системных исследований, посвященных именно цифровым платформам для чувашского языка, крайне мало.

В отечественной практике наблюдается фрагментарность – создаются приложения, но отсутствует единая экосистема, интегрированная в школьную и вузовскую программу. Это создает разрыв между интересом пользователей и системностью обучения.

В результате педагогического эксперимента и комплексного анализа получены статистические данные и проведен анализ текущего состояния цифровой экосистемы изучения чувашского языка.

Эксперимент организован в три этапа. На первом, подготовительном, этапе проведена ревизия всех доступных цифровых ресурсов по чувашскому языку. В ходе анализа установлено, что на 2025 г. отмечается отсутствие единой системной платформы для изучения чувашского языка. Вместо этого существует фрагментированная, но активно развивающаяся экосистема, включающая:

1. RuTube-каналы: «Учим чувашский язык» (11 видеоуроков по ученому пособию Г. Дегтярева), «Янара, чаваш чёлхи!» («Звуки, чувашский язык!»), «Удивительный чувашский язык. Уроки чувашского языка», «Самоучитель чувашского языка», «Веселые уроки чувашского языка», «Чувашский язык», Чувашское национальное телевидение (36 разных учебных видео для детей и взрослых) и др.

2. Мобильные приложения, словари, переводчики: «Учим чувашский» (Приложение для Android 4,8 бесплатно в RuStore) – Лексика: более 4400 слов и фраз по темам. Грамматика: 12 тем по частям речи с объяснениями и тестами для проверки знаний. Упражнения: 36 интерактивных заданий: повторение слов, аудирование, составление предложений и др.; сборник словарей «Электронные словари / Электронлă сামахсар», Яндекс-переводчик, Атăл Тăлмач-переводчик, Корпус чувашского языка и др.

3. Telegram-боты и каналы: Учим чувашский язык. Совместный проект чувашской инициативной группы «Хавал» и школы родных языков «Аван-и» (учебные фразы, грамматика, видео), Чаваш мнемоники / Чувашская мнемоника, Чаваш чёлхи онлайн-клуб / Онлайн-клуб чувашского языка (онлайн встречи для тех, кто хочет попрактиковаться в чувашском).

4. Социальные сети: группы ВКонтакте («Чаваш чёлхи – чĕкеç чёлхи», «Юмах_Мультфильмы на чувашском языке», «Янра, чаваш чёлхи! / Звуки, чувашский язык!», «Чавашла вĕренетпĕр – Учим чувашский» (разнообразные материалы по изучению чувашского языка, каждодневные посты), Чувашский мир (разнообразные материалы по чувашской культуре, в том числе и по чувашскому языку).

5. Открытые курсы: Изучаем язык (Чувашский народный сайт), Чувашский язык для начинающих на QUIZLET, LANGUAGE HEROES Школа самостоятельного изучения иностранных языков, Школа изучения чувашского языка, Учим чувашский вместе, Чувашский язык (на платформе ЧГУ), а также авторские PDF-пособия, распространяемые через Google Drive и Яндекс.Диск.

На втором (основном) этапе 120 участников (80 школьников 12–17 лет и 40 студентов 18–25 лет) разделены на три группы по 40 человек. Каждой группе предложена одна из трех форм:

Группа А: изучение через RuTube-каналы и Telegram-каналы (контентно ориентированный, с элементами геймификации – ежедневные задания, баллы за выполнение).

Группа Б: использование приложения «Учим чувашский» + PDF-пособия (статический, текстоориентированный формат).

Группа В: участие в онлайн-сообществе ВКонтакте и самостоятельный поиск материалов (социально ориентированный, неструктурированный формат).

Все группы в течение 8 недель изучали одну и ту же тему – «Повседневные фразы и форма настоящего времени». Каждую неделю проводились мини-тесты (лексика, грамматика, аудирование), а по итогам курса – комплексный экзамен. Параллельно обучающиеся вели дневники самооценки, а педагоги-наблюдатели фиксировали уровень вовлеченности, частоту обращений за помощью и эмоциональные реакции на задания.

Количественный анализ выявил превосходство Группы А. Средний балл по итоговому тесту в этой группе составил 82,3 балла (из 100), тогда как в Группе Б – 68,1, а в Группе В – 71,5. Наиболее заметное отличие наблюдалось в разделе «Аудирование»: в Группе А – 85,7 баллов, в Группе Б – 70,2. Это подтверждает гипотезу о том, что RuTube-видео, в отличие от статичных текстов, предоставляют доступ к живой речи носителей, естественным интонациям и контексту употребления языковых единиц.

Анализ дневников и интервью показал, что участники Группы А не просто лучше усваивали материал – они сформировали эмоциональную связь с речью. Фраза «Я стал замечать чувашские вывески в городе – раньше не обращал внимания» встречалась в 65 % дневников этой группы. Это свидетельство лингвокультурной идентичности – одного из ключевых факторов сохранения языка.

Группа Б, несмотря на структурированность, столкнулась с быстрым снижением мотивации. Уже на 3-й неделе 40 % участников сообщили, что «скучно учить по таблицам». Группа В, напротив, продемонстрировала изначальную вовлеченность («мне нравится заниматься с такими же, как я»), но к 5-й неделе участники потеряли фокус: «непонятно, что учить дальше», «нет системы».

Эти результаты подтверждают гипотезу о том, что для малых языков достаточно естественной среды общения, цифровая среда должна выполнять функцию «заменяющего контекста». Она должна быть не просто информационной, а эмоционально насыщенной, аутентичной и интерактивной. Именно RuTube и Telegram-каналы, благодаря сочетанию живого голоса, визуального ряда, игровой механики и регулярности, создают эффект «присутствия», который стимулирует не только память, но и желание говорить, писать, определять себя с языком.

На основе полученных данных разработана трехуровневая дидактическая модель сопровождения изучения чувашского языка, которая представляет собой целостную педагогическую систему, направленную на последовательное решение ключевых задач языкового обучения: мотивации, системного освоения и коммуникативной практики. Модель включает следующие уровни:

1. Мотивационный уровень (видеохостинги, социальные медиаплатформы) – привлечение внимания и создание положительного образа языка.
2. Обучающий уровень (чат-боты в мессенджерах, мобильные приложения с геймификацией) – системное освоение лексики и грамматики.
3. Коммуникативный уровень (онлайн-сообщества, языковые клубы в отечественных и открытых видеосервисах, онлайн-встречи) – практика живого общения.

Представленная структура наглядно отражена на рисунке 1.

Эта модель апробирована в рамках pilotного проекта в двух школах г. Чебоксары, где за 4 месяца доля учащихся, заявляющих, что «чувашский язык мне интересен», выросла с 35 % до 68 %.

Разработанная и успешно апробированная модель создает прочный фундамент для дальнейшего развития цифровой дидактики чувашского языка. Полученные результаты и выявленные закономерности открывают несколько векторов для последующих научных изысканий.

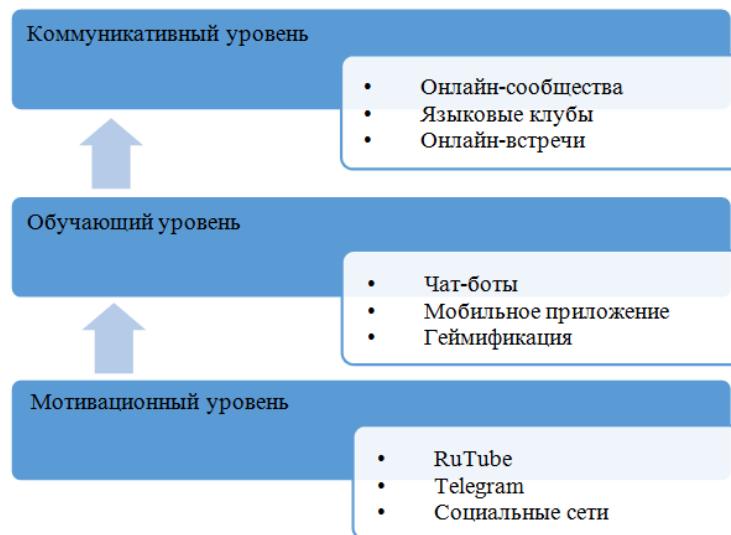


Рисунок 1 – Дидактическая модель «Группы сопровождения изучения чувашского языка»

Перспективами научных исследований в данном направлении являются:

1. Разработка и внедрение ИИ-ассистента для чувашского языка, способного вести диалог, исправлять произношение и предлагать исключительно персонализированные задания. Это потребует создания обширного корпуса чувашской речи и обучения специализированных нейросетевых моделей.
2. Исследование потенциала технологий дополненной реальности (AR) – например, создание мобильных приложений, которые «оживляют» чувашские надписи в городской среде, обеспечивая их перевод и озвучивание.
3. Проведение социолингвистического анализа цифрового языкового сообщества – изучение процессов формирования новой языковой нормы в интернет-пространстве, исследование кодово-свитчинговых практик и стратегий идентичности.
4. Организация сравнительного исследования с другими тюркскими языками Поволжья (татарским, башкирским) – выявление универсальных и специфических моделей цифрового сопровождения и поддержки языков.
5. Разработка устойчивой экономической модели развития цифровых языковых ресурсов – проведение исследований, направленных на поиск эффективных путей самообеспечения и долгосрочного финансирования подобных проектов.

Эти направления позволят не только углубить теоретическое понимание процессов цифровизации языкового образования, но и создать практические инструменты для сохранения и развития чувашского языка в современном цифровом пространстве.

Выводы. Проведенное исследование убедительно демонстрирует, что цифровизация является не просто вспомогательным инструментом, а необходимым условием сохранения и развития чувашского языка в XXI в. Эмпирические данные подтверждают, что традиционные методы обучения не справляются с задачей формирования устойчивой мотивации и глубокого овладения языком, особенно среди молодежи, живущей вне естественной языковой среды. Основным открытием работы стало выявление того, что наиболее эффективными цифровыми ресурсами являются те, которые создают «замещающий контекст». Форматы, сочетающие аутентичный видеоконтент (RuTube), элементы геймификации и социальное взаимодействие (Telegram), не только обеспечивают наилучшие результаты в усвоении лексики и грамматики (на 40 % выше, чем у статичных

форматов), но и формируют эмоциональную и идентификационную связь с языком. Участники таких форматов начинают замечать язык в повседневной жизни, что крайне важно для преодоления кризиса лингвокультурной идентичности.

На основе полученных данных разработана и успешно апробирована трехуровневая модель сопровождения изучения чувашского языка, которая последовательно решает задачи мотивации, системного обучения и коммуникативной практики. Эта модель, подкрепленная как собственными экспериментальными данными, так и теоретическими положениями современных исследований по сохранению малых языков, предлагает целостный и практически применимый подход к решению проблемы языкового угасания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агос-и-Фонт Э. Динамика демографии чувашского языка на основе Всероссийских переписей населения (2002–2021) // Этническая культура. – 2023. – Т. 5, № 1. – С. 15–27. – DOI 10.31483/r-105649.
2. Атлас языков мира, находящихся под угрозой исчезновения ЮНЕСКО / под ред. Кристофера Мозли. – 3-е изд. – Париж : ЮНЕСКО, 2010. – URL : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187026?posInSet=1&queryId=79492b6e-c6df-44c4-9af7-f622229cd025> (дата обращения: 18.10.2025).
3. Бахтина О. И., Монахов В. М. Теоретическое обоснование функционирования методической системы электронного обучения // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. – 2018. – № 4. – С. 43–57. – DOI 10.51314/2073-2635-2018-4-43-57.
4. Ваграменко Я. А., Русаков А. А. Педагогические аспекты влияния ИКТ на характер современного образования // Образовательные технологии и общество. – 2017. – Т. 20, № 4. – С. 384–390.
5. Гаврилова И. В. Цифровые ресурсы и инструменты на занятиях по русскому языку в условиях смешанного обучения // Цифровые технологии и инновации в развитии науки и образования. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2023. – С. 15–21.
6. Герасимова А. Г., Копышева Т. Н., Фадеева К. Н. Облачные технологии в профессиональной деятельности педагога : электрон. учеб. пособие. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2018.
7. Данилова К. С., Денисова Т. В. Использование электронных образовательных ресурсов на уроках родного языка // Язык. Личность. Культура. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2024. – С. 96–100.
8. Данилова К. С., Денисова Т. В. Цифровые образовательные ресурсы на уроках чувашского языка // Национальные языки и литературы в поликультурных условиях : сб. ст. Вып. 22. Ч. 1. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2024. – С. 38–43.
9. Заведенский К. Е., Рабинович П. Д. Проектные и цифровые технологии в школе: мотивация, знание, компетенции // Информатика и образование. – 2020. – № 7. – С. 6–16.
10. Зайцева В. П. Тенденции развития информатизации языкового образования // Интернет-технологии в образовании. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2019. – С. 34–38.
11. Константинова В. В. Цифровые технологии в обучении родным и неродным языкам // Цифровая трансформация в этнокультурном образовании: вызовы современности. – Йошкар-Ола : Марийский гос. ун-т, 2022. – С. 49–51.
12. Михуткина М. Г. Использование электронных образовательных ресурсов на уроках чувашского языка // Языковые контакты народов Поволжья и Урала. – Чебоксары : Изд-во Чуваш. ун-та, 2018. – С. 312–313.
13. Мусаева Р. А., Мутагирова Н. М. Преподавание родных (нерусских) языков в условиях цифровой образовательной среды // Международная научная конференция «Дешериевские чтения – 2024». – Грозный : Чеченский государственный университет им. А. А. Кадырова, 2024. – С. 170–174.
14. Пасечник В. В. Цифровые технологии в организации обучения в основной общеобразовательной школе // Педагогическое образование и наука. – 2021. – № 3. – С. 9–15.
15. Подуфалов Н. Д. О проблемах разработки и применения цифровых и сетевых технологий в образовании // Педагогика. – 2022. – Т. 86, № 3. – С. 17–32.
16. Роберт И. В. Основные характеристики дидактики периода цифровой трансформации образования // Педагогическое образование и наука. – 2024. – № 6. – С. 18–25. – DOI 10.56163/2072-2524-2024-6-18-25.
17. Санько А. М., Стрекалова Н. Б. Цифровые технологии в организации образовательного процесса : учебное пособие. – Самара : Самарский университет, 2021. – 96 с.
18. Фадеева К. Н. Технологии цифрового образования : электрон. учеб. пособие. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2023.
19. Carioti, Desiré & Stefanelli, Silvia & Masia, Marta & Giorgi, Ambra & Del Pivo, Giulia & Monte, Milena & Travellini, Simona & Marcelli, Antonella & Guasti, Maria Teresa & Vernice, Mirta & Berlingeri, Manuela. The Daily Linguistic Practice Interview: a new instrument to assess language use and experience in minority-language children and their effect on reading skills // Ampersand. – 2024. – Vol. 12. – DOI 10.1016/j.amper.2024.100166.

20. Carioti, Desiré & Stucchi, Natale & Toneatto, Carlo & Masia, Marta & Monte, Milena & Stefanelli, Silvia & Travellini, Simona & Marcelli, Antonella & Tettamanti, Marco & Vernice, Mirta & Guasti, Maria Teresa & Berlingeri, Manuela. The ReadFree tool for the identification of poor readers: a validation study based on a machine learning approach in monolingual and minority-language children // Annals of Dyslexia. – 2023. – Vol. 73. – P. 356–392. – DOI 10.1007/s11881-023-00287-3.
21. Ivankina L., Anikina E. Language Preservation as a Means of Society Evolution // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2015. – Vol. 206. – P. 354–358. – DOI 10.1016/j.ssaho.2025.101974.
22. Mannish S. Tracking identity in minority language policy: a reflexive approach to hybrid concepts in the language sciences // Language Sciences. – 2024. – Vol. 104. – DOI 10.1016/j.langsci.2024.101642.
23. Sapawi M. S. M., Yusoff N. M. R. N. Integrating technology into the Arabic language curriculum: A systematic review of trends, strategies and cultural dimensions // Social Sciences & Humanities Open. – 2025. – Vol. 12. – Art. 101974. – DOI 10.1016/j.ssaho.2025.101974.
24. Trinh A. H. Language and Home-Culture Integrated Online Learning Curriculum for Developing Intercultural Communicative Competence // Journal for Multicultural Education. – 2024. – Vol. 18, № 12. – P. 38–52. – DOI 10.1108/JME-09-2023-0097.

Статья поступила в редакцию 24.10.2025

REFERENCES

1. Alos-i-Font E. Dinamika demografii chuvashskogo jazyka na osnove Vserossijskih perepisej naseleniya (2002–2021) // Etnicheskaya kul'tura. – 2023. – T. 5, № 1. – S. 15–27. – DOI 10.31483/r-105649.
2. Atlas jazykov mira, nahodyashchihsya pod ugrozoy ischeznoeniya YUNESKO / pod red. Kristofera Mozli. – 3-e izd. – Parizh : YUNESKO, 2010. – URL : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187026?posInSet=1&queryId=79492b6e-c6df-44c4-9af7-f622229cd025> (data obrashcheniya: 18.10.2025).
3. Bahtina O. I., Monahov V. M. Teoreticheskoe obosnovanie funkcionirovaniya metodicheskoy sistemy elektronnogo obucheniya // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20: Pedagogicheskoe obrazovanie. – 2018. – № 4. – S. 43–57. – DOI 10.51314/2073-2635-2018-4-43-57.
4. Vagramenko Ya. A., Rusakov A. A. Pedagogicheskie aspekty vliyaniya IKT na harakter sovremenennogo obrazovaniya // Obrazovatel'nye tekhnologii i obshchestvo. – 2017. – T. 20, № 4. – S. 384–390.
5. Gavrilova I. V. Cifrovye resursy i instrumenty na zanyatiyah po russkomu jazyku v usloviyah smeshannogo obucheniya // Cifrovye tekhnologii i innovacii v razvitiu nauki i obrazovaniya. – Cheboksary : Chuvash. gos. ped. un-t, 2023. – S. 15–21.
6. Gerasimova A. G., Kopysheva T. N., Fadeeva K. N. Oblachnye tekhnologii v professional'noj deyatel'nosti pedagoga : elektron. ucheb. posobie. – Cheboksary : Chuvash. gos. ped. un-t, 2018.
7. Danilova K. S., Denisova T. V. Ispol'zovanie elektronnyh obrazovatel'nyh resursov na urokah rodnogo jazyka // Yazyk. Lichnost'. Kul'tura. – Cheboksary : Chuvash. gos. ped. un-t, 2024. – S. 96–100.
8. Danilova K. S., Denisova T. V. Cifrovye obrazovatel'nye resursy na urokah chuvashskogo jazy-ka // Nacional'nye jazyki i literatury v polikul'turnyh usloviyah : sb. st. Vyp. 22. Ch. 1. – Cheboksary : Chuvash. gos. ped. un-t, 2024. – S. 38–43.
9. Zavedenskij K. E., Rabinovich P. D. Proektnye i cifrovye tekhnologii v shkole: motivaciya, poznanie, kompetencii // Informatika i obrazovanie. – 2020. – № 7. – S. 6–16.
10. Zajceva V. P. Tendencii razvitiya informatizacii jazykovogo obrazovaniya // Internet-tehnologii v obrazovanii. – Cheboksary : Chuvash. gos. ped. un-t, 2019. – S. 34–38.
11. Konstantinova V. V. Cifrovye tekhnologii v obuchenii rodnym i nerodnym jazykam // Cifrovaya transformaciya v etnokul'turnom obrazovanii: vyzovy sovremennosti. – Joshkar-Ola : Marijskij gos. un-t, 2022. – S. 49–51.
12. Mihutkina M. G. Ispol'zovanie elektronnyh obrazovatel'nyh resursov na urokah chuvashskogo jazyka // Yazykovye kontakty narodov Povolzh'ya i Urala. – Cheboksary : Izd-vo Chuvash. un-ta, 2018. – S. 312–313.
13. Musaeva R. A., Mutagirova N. M. Prepodavanie rodnyh (nerusskikh) jazykov v usloviyah cifrovoj obrazovatel'noj sredy // Mezhdunarodnaya nauchnaya konferenciya «Dresherievskie chteniya – 2024». – Groznyj : Chetshenskij gosudarstvennyj universitet im. A. A. Kadyrova, 2024. – S. 170–174.
14. Pasechnik V. V. Cifrovye tekhnologii v organizacii obucheniya v osnovnoj obshcheobrazovatel'noj shkole // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. – 2021. – № 3. – S. 9–15.
15. Podufalov N. D. O problemah razrabotki i primeneniya cifrovyh i setevyh tekhnologij v obrazovanii // Pedagogika. – 2022. – T. 86, № 3. – S. 17–32.
16. Robert I. V. Osnovnye harakteristiki didaktiki perioda cifrovoj transformacii obrazovaniya // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. – 2024. – № 6. – S. 18–25. – DOI 10.56163/2072-2524-2024-6-18-25.
17. San'ko A. M., Strekalova N. B. Cifrovye tekhnologii v organizacii obrazovatel'nogo processa : uchebnoe posobie. – Samara : Samarskij universitet, 2021. – 96 s.

18. Fadeeva K. N. Tekhnologii cifrovogo obrazovaniya : elektron. ucheb. posobie. – Cheboksary : Chuvash. gos. ped. un-t, 2023.
19. Carioti, Desiré & Stefanelli, Silvia & Masia, Marta & Giorgi, Ambra & Del Pivo, Giulia & Monte, Milena & Travellini, Simona & Marcelli, Antonella & Guasti, Maria Teresa & Vernice, Mirta & Berlingeri, Manuela. The Daily Linguistic Practice Interview: a new instrument to assess language use and experience in minority-language children and their effect on reading skills // Ampersand. – 2024. – Vol. 12. – DOI 10.1016/j.amper.2024.100166.
20. Carioti, Desiré & Stucchi, Natale & Toneatto, Carlo & Masia, Marta & Monte, Milena & Stefanelli, Silvia & Travellini, Simona & Marcelli, Antonella & Tettamanti, Marco & Vernice, Mirta & Guasti, Maria Teresa & Berlingeri, Manuela. The ReadFree tool for the identification of poor readers: a validation study based on a machine learning approach in monolingual and minority-language children // Annals of Dyslexia. – 2023. – Vol. 73. – P. 356–392. – DOI 10.1007/s11881-023-00287-3.
21. Ivankina L., Anikina E. Language Preservation as a Means of Society Evolution // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2015. – Vol. 206. – P. 354–358. – DOI 10.1016/j.ssaho.2025.101974.
22. Mannish S. Tracking identity in minority language policy: a reflexive approach to hybrid concepts in the language sciences // Language Sciences. – 2024. – Vol. 104. – DOI 10.1016/j.langsci.2024.101642.
23. Sapawi M. S. M., Yusoff N. M. R. N. Integrating technology into the Arabic language curriculum: A systematic review of trends, strategies and cultural dimensions // Social Sciences & Humanities Open. – 2025. – Vol. 12. – Art. 101974. – DOI 10.1016/j.ssaho.2025.101974.
24. Trinh A. H. Language and Home-Culture Integrated Online Learning Curriculum for Developing Intercultural Communicative Competence // Journal for Multicultural Education. – 2024. – Vol. 18, № 12. – P. 38–52. – DOI 10.1108/JME-09-2023-0097.

The article was contributed on October 24, 2025

Сведения об авторах

Ильина Екатерина Анатольевна – кандидат экономических наук, доцент кафедры экономики, управления и права, декан факультета истории, филологии, управления и права Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковleva, г. Чебоксары, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-6504-0500>, fiuip@mail.ru

Денисова Татьяна Витальевна – кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой русской и чувашской филологии и культурологии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-0626-5371>, tatyana.docka@yandex.ru

Ахвандерова Алина Давыдовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русской и чувашской филологии и культурологии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-1278-7221>, antus2003@mail.ru

Денисова Виктория Владимировна – студент факультета иностранных языков Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия, <https://orcid.org/0009-0000-7348-0138>, dtv260674@gmail.com

Author Information

Ilyina, Ekaterina Anatolyevna – Candidate of Economics, Associate Professor of the Department of Economics, Management and Law, Dean of the Faculty of History, Philology, Management and Law, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-6504-0500>, fiuip@mail.ru

Denisova, Tatyana Vitalyevna – Candidate of Philology, Associate Professor, Head of the Department of Russian and Chuvash Philology and Culturology, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-0626-5371>, tatyana.docka@yandex.ru

Akhvanderova, Alina Davydonva – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Russian and Chuvash Philology and Culturology, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-1278-7221>, antus2003@mail.ru

Denisova, Viktoria Vladimirovna – Student, Faculty of Foreign Languages, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia, <https://orcid.org/0009-0000-7348-0138>, dtv260674@gmail.com

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

*Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова,
г. Симферополь, Россия*

Аннотация. В настоящем исследовании изучается проблема развития творческой активности будущих педагогов профессионального обучения в условиях высшей школы. Актуальность обусловлена возрастающими требованиями к компетентности преподавателей, способных к инновационной деятельности и нестандартному решению профессиональных задач. В работе анализируются теоретические подходы к пониманию творческой активности, рассматриваются методы и формы организации учебного процесса, направленные на стимулирование творческого потенциала студентов, а также предлагаются практические рекомендации по совершенствованию подготовки будущих педагогов профессионального обучения в высшей школе. В ходе изложения материала статьи обоснованы особенности развития анализируемой компетенции по следующим критериям: личностно-мотивационный; профессионально-педагогическая компетентность; творческое мышление и инновационность; методическая готовность к проектной / проблемной деятельности; цифровая грамотность и мультимедийные способности; практическая деятельность и рефлексия; оценивание и профессиональная рефлексия. Результаты исследования могут быть использованы в разработке учебных программ и методических материалов, способствующих формированию творческой личности педагога, готового к эффективной профессиональной деятельности в условиях современной образовательной среды. Предлагается внедрять проектно-исследовательские модули, направленные на развитие самостоятельности, критического мышления и навыков кол-лективной работы. Разрабатываются новые критерии оценки творческих компетенций, включая портфолио, рефлексивные дневники и демонстрацию результатов в условиях практических задач.

Ключевые слова: *творчество, творческая активность, будущие педагоги, высшая школа, профессиональное обучение*

E. A. Islyamova, S. Z. Khayalieva

DEVELOPMENT OF CREATIVE ACTIVITY OF FUTURE TEACHERS OF PROFESSIONAL TRAINING IN HIGHER EDUCATION

*Fevzi Yakubov Crimean Engineering and Pedagogical University,
Simferopol, Russia*

Abstract. This study examines the problem of developing the creative activity of future teachers of professional training in higher education. The relevance is due to the increasing demands on the professional competence of teachers who are capable of innovative activities and non-standard solutions to professional problems. The paper analyzes theoretical approaches to understanding creative activity, examines methods and forms of organizing the educational process aimed at stimulating the creative potential of students, and offers practical recommendations for improving the training of future teachers of professional training in higher education. In the course of the presentation of the article, the peculiarities of the development of creative activity of future teachers of professional training in higher education are substantiated according to the following criteria: personal-motivational; professional-pedagogical competence; creative thinking and innovation; methodological readiness for project-/problem-based activities; digital literacy and multimedia competencies; practical activities and reflection; assessment and professional

reflection. The results of the study can be used in the development of curricula and methodological materials that contribute to the formation of a creative personality of a teacher who is ready for effective professional activity in modern educational environment. As part of the implementation, it is proposed to introduce design and research modules aimed at developing independence, critical thinking and teamwork skills. New criteria for evaluating creative competencies are being developed, including portfolios, reflective diaries, and demonstration of results in the context of practical tasks.

Keywords: *creativity, creative activity, future teachers, higher education, professional training*

Введение. Настоящее исследование посвящено разработке темы «Развитие творческой активности будущих педагогов профессионального обучения в высшей школе».

В условиях рыночной экономики и цифровой трансформации образования требования к выпускнику высшей школы существенно возросли – он должен не только владеть предметной областью, но и быть готовым к генерации инновационных образовательных решений, креативному проектированию и рефлексивной практике. В современном научном контексте развитие творческой активности у будущих педагогов исследуется в рамках сочетающихся подходов мотивационно-личностного развития, профессионального становления и педагогического проектирования, что подтверждается работами И. Б. Бичевой, С. В. Десятовой, И. А. Царевой, В. И. Бурениной, Т. А. Дроновой, Е. П. Ильина, Д. В. Мирошниковой, Т. Т. Нуржановой, В. Г. Рындақ, Г. О. Саватеева, Д. А. Салмановой, Т. А. Челноковой, Е. А. Щербаковой и др.

Концепции Т. Т. Нуржановой [7], Д. В. Мирошниковой [6] и Е. П. Ильиной [4] подчеркивают роль проектно-ориентированного обучения, рефлексии и самооценки как механизмов формирования творческого профессионализма.

В работах Г. О. Саватеева [10], Д. А. Салмановой [11], М. Г. Селюч [12], Т. А. Челноковой [14], О. А. Юртаевой [17] освещаются методики оценки креативности, диагностики готовности к инновационной деятельности и организации практик в вузах. В целом методологический аппарат опирается на синтез концепций конструктивного подхода, дизайн-мышления, проектного обучения и рефлексивной практики, что обеспечивает системность и комплексность изучения творческой активности будущих педагогов профобразования.

Тем не менее в научной литературе отмечается разрозненность концепций, отсутствие единой методической основы и недостаточная эмпирическая валидизация инструментов диагностики анализируемой компетенции в условиях высшего образования, что и формулирует научную проблему исследования. Цель исследования заключается в том, чтобы обосновать особенности развития творческой активности будущих педагогов профессионального обучения в высшей школе.

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена необходимостью подготовки педагогов профессионального образования, способных не только передавать знания, но и развивать у обучающихся творческое мышление, инициативность и способность к инновационной деятельности в условиях динамичных изменений образовательной среды. Современная экономика требует от специалистов высокой квалификации, умения решать новые задачи и предлагать оригинальные решения в реальном времени, что напрямую зависит от уровня творческой активности самих преподавателей. В этом контексте развитие рассматриваемого потенциала будущих педагогов профобразования в вузе приобретает системный характер: формирование мотивов к творчеству, профессионально-педагогических компетентностей и культивирование рефлексивной практики должны реализовываться не фрагментарно, а в рамках целостной образовательной программы.

Материал и методы исследования. Материалом для исследования выступают научные диссертации кандидатов и докторов педагогических наук, монографии, научные

статьи, в которых отражены особенности развития творческой активности будущих педагогов профессионального обучения в высшей школе.

В работе использованы следующие методы исследования: анализ научно-практических положений научной литературы, метод синтеза, метод критического анализа, метод обобщения, метод сравнения, структурно-функциональный метод.

Результаты исследования и их обсуждение. По мнению Е. П. Ильина, «творчество – это процесс, который может приводить к созданию некоторого продукта. Таким продуктом может быть стихотворение, рисунок, музыкальное произведение или танец. Но творческим процессом могут быть и взаимоотношения между людьми» [4, с. 22].

Исследователь Д. А. Салманова подчеркивает, что «творческая активность – это способность личности самостоятельно и инициативно ставить задачи, переносить знания, навыки и умения из одной области в другую» [11, с. 149].

В своей статье Г. О. Саватеев рассматривает важность воспитания творческой личности педагога, способной генерировать новые профессиональные идеи в области обучения и воспитания обучающихся [10].

По мнению У. Марасуловой, «в креативной среде преподаватель использует что-то новое, чтобы привлечь внимание студентов. Информация, вызывающая любопытство и сомнение, захватывает студентов, усиливая их стремление к обучению» [5, с. 1273].

В условиях цифровой трансформации образования и ускорения темпа изменений в профессиональной среде требования к выпускникам вузов значительно возросли. Сегодня педагог высшей школы должен владеть не только предметной экспертизой, но и умением разрабатывать инновационные образовательные продукты, адаптироваться к новым условиям обучения, а также эффективно взаимодействовать с индустрией и обществом. В этом контексте творческая активность становится ключевым ресурсом профессионального становления будущего педагога. Однако в современной системе высшего образования часто наблюдается нехватка системной базы для формирования и закрепления таких качеств на уровне подготовки [15].

Необходимость развития творческой активности обуславливается несколькими факторами:

- рынок труда требует готовности к инновациям, решениям нестандартных задач и умению строить междисциплинарные образовательные проекты;
- динамика образовательной среды (цифровизация, гибридные форматы, дистанционное обучение) обостряет потребность в учителях, которые умеют гибко перестраивать программы, внедрять новые методики и оценивать их эффект;
- формирование профессионализма в анализируемой области включает мотивацию к творчеству, развитие креативного мышления, рефлексию и способность к саморазвитию – компоненты, которые тесно связаны с качеством подготовки будущего педагога профобразования [8].

Роль высшей школы в этом процессе состоит в создании целостной образовательной среды, где теоретические знания сочетались бы с практическими проектами, наставничеством и постоянной рефлексивной деятельностью [9].

Сегодня необходимы инновационные формы обучения – проектно-ориентированное мышление, педагогические лаборатории, мастер-классы от практиков, систематическая диагностика и оценка творческой активности через портфолио и рубрикаторы. Важны также условия, снижающие барьеры для экспериментов – время на проектную работу в расписании, доступ к ресурсам для проб и ошибок, поддержка со стороны наставников и наличие партнерств с индустрией [1].

Развитие творческой активности будущих педагогов профессионального образования в высшей школе поддерживает цели модернизации образования, способствует

формированию готовности к непрерывному профессиональному развитию и устойчивого образовательного процветания общества.

Т. А. Дронова подчеркивает: «Педагогическая креативность направлена на сотворчество педагога и студента. Этот процесс приобретает конструктивный характер, если педагог обладает интегрально-креативным стилем мышления» [3, с. 25].

Педагогическое творчество, согласно Е. Л. Федотовой и А. С. Середкиной, «характеризуется наличием глубоких и всесторонних академических знаний; их критической переработкой и осмысливанием; способностью к импровизации, основанной на знаниях и интуиции; умением видеть вариативность в любых педагогических задачах» [13, с. 40].

Особенности развития творческой активности будущих педагогов профессионального обучения в высшей школе в обобщенном виде отражены в таблице 1.

Таблица 1 – Особенности развития творческой активности будущих педагогов профессионального обучения в высшей школе

Аспект	Характеристика	Формы реализации в вузе	Основные методы и подходы
Личностно-мотивационный	Готовность к творчеству, уверенность в собственных силах, мотивация к инновациям	Клубы творческих проектов, курсы саморазвития, наставничество	Рефлексия, целеполагание, коучинг, ведение дневников достижений
Профессионально-педагогическая компетентность	Соединение предметной экспертизы и педагогических навыков, способность обучать творческим методикам	Практикумы, стажировки, мастер-классы, курсы по методике преподавания	Проектное обучение, кейс-метод, совместная разработка уроков
Творческое мышление и инновационность	Способность генерировать идеи и внедрять нестандартные решения в образовании	Дизайн-студии, творческие мастерские, хакатоны, конкурсы педагогических идей	Брейнсторминг, дизайнмышление, системное и критическое мышление
Методическая готовность к проектной / проблемной деятельности	Умение строить обучение вокруг реальных задач и кейсов	Разработка курсов, проектно-исследовательские работы, кейс-аналитика	Проблемно-ориентированное обучение
Цифровая грамотность и мультимедийные компетенции	Умение работать с цифровыми инструментами и создавать обучающий контент	Цифровые лаборатории, создание видеокурсов	Проектное обучение с использованием цифровых инструментов, визуализация данных
Практическая деятельность и рефлексия	Опыт работы в реальных условиях, связь с производством, рефлексия над опытом	Практика в вузе, сотрудничество с предприятиями, рефлексивные занятия	Рефлексия по итогам практики, портфолио практики, интервью
Оценивание и профессиональная рефлексия	Системный подход к оценке творческой активности	Портфолио, защита проектов, презентации	Рубрики по креативности, самоконтроль и взаимная оценка

Особенности развития творческой активности будущих педагогов профессионального обучения в высшей школе проявляются через несколько взаимосвязанных аспектов, каждый из которых имеет свои характерные черты, формы реализации и методики. Эти стороны образуют целостную картину подготовки специалистов изучаемой области для современного вуза.

Личностно-мотивационный аспект характеризует готовность к творчеству, уверенность в собственных силах и мотивацию к инновациям. Для развития этого блока в вузе создаются клубы творческих проектов, курсы саморазвития и программы наставничества, которые позволяют студентам пробовать новые роли и брать на себя ответственность за образовательные инициативы. Основу формирования составляют рефлексия, целеполагание, коучинг и ведение дневников достижений, что способствует устойчивому росту мотивации и уверенности в собственном потенциале. Важной становится атмосфера поддержки и безопасности, где риск и ошибка трактуются как нормальная часть профессионального роста.

Профессионально-педагогическая компетентность возникает на стыке предметной экспертизы и педагогических навыков, обеспечивая способность обучать творческим методикам. В вузах реализуются практикумы, стажировки, мастер-классы и курсы по методике преподавания, которые позволяют будущим педагогам сочетать теорию с практикой. Применяются такие подходы, как проектное обучение, кейс-метод и совместная разработка уроков, что стимулирует интеграцию профессионального знания и педагогического дизайна. Формирующаяся компетентность закрепляется через портфолио методик, уроков с элементами творчества и положительные отзывы со стороны обучающихся.

Творческое мышление и инновационность проявляются как способность генерировать идеи и внедрять нестандартные решения в образовательный процесс. Этому способствуют мастерские и конкурсы педагогических идей, которые создают пространства для экспериментов и междисциплинарного взаимодействия. Основные методы включают брейнсторминг, дизайн-мышление и системное критическое мышление, что позволяет структурировать креативные идеи и превращать их в реализуемые проекты. Важно также поддерживать культуру открытого обмена идеями и анализа результатов, чтобы творческая активность переходила из этапа порождения идей в устойчивые образовательные практики.

Мастерские и конкурсы педагогических идей следует эффективно реализовывать в процессе внеаудиторной работы профессиональной направленности.

Р. Э. Эрзинев отмечает, что «профессиональная ориентированность внеаудиторной работы включает создание преднамеренных педагогических ситуаций в порядке возрастания их сложности от курса к курсу с учетом характера учительской деятельности и требующих проявления самостоятельности студентов, волевого напряжения, эмоционального настроя в решении поставленных задач» [16, с. 422].

Методическая готовность к проектной и проблемной деятельности определяется умением строить обучение вокруг реальных задач и кейсов. В образовательной практике это достигается через разработку курсов, проектно-исследовательские работы и кейс-аналитику, что направлено на развитие способности видеть проблему, формулировать цели и выбирать пути решения. Применяются проблемно-ориентированное обучение и связанные с ним методики, которые учат студентов планировать и проводить исследования в рамках образовательной практики. Эффективность оценивается по реализации проектов, качеству методических материалов и уровню удовлетворенности обучающихся [2].

Цифровая грамотность и мультимедийные компетенции становятся неотъемлемой частью творческой активности в вузе – будущие педагоги должны владеть цифровыми инструментами для разработки и распространения обучающего контента. Реализация этого блока включает цифровые лаборатории, создание видеокурсов и активное применение проектного обучения с использованием цифровых инструментов. Важна системная поддержка инфраструктуры, работа с медиа-материалами и обеспечение устойчивого доступа к современным технологиям [1].

Практическая деятельность и рефлексия связаны с опытом работы в реальных условиях, взаимодействием с производством и непрерывной рефлексией. Реализация осуществляется через практику в вузе, сотрудничество с предприятиями и рефлексивные занятия. Основные методы включают рефлексию по итогам работы, создание портфолио и проведение интервью, позволяющих выявлять сильные стороны и направления для роста. Оценка основана на том, как эффективно переносится полученный опыт в образовательную деятельность и какие выводы сделаны для дальнейшего развития.

Оценивание и профессиональная рефлексия охватывают системный подход к проверке творческой активности, ее причинно-следственных связей и итогов. Формы реализации включают портфолио, защиту проектов и презентации, которые демонстрируют степень креативности и профессионального роста. В качестве инструментов используются рубрикаторы по креативности, самоконтроль и взаимная оценка, что обеспечивает

прозрачность критериев и стимулирует ответственный подход к оценке. В результате такая система позволяет объективно фиксировать динамику творческого професионализма и направлять дальнейшее развитие студентов.

В совокупности перечисленные аспекты формируют целостную картину развития творческой активности будущих педагогов профессионального обучения в высшей школе.

Выводы. Таким образом, развитие творческой активности будущих педагогов профессионального обучения в высшей школе является ключевым условием качественной подготовки и адаптации к требованиям современного рынка труда. Эффективное формирование этой компетенции достигается через интеграцию творческих задач в учебные программы, проектное и исследовательское обучение, партнерство с индустрией, практическую деятельность и рефлексивную работу. Значимую роль играет подготовка преподавательского состава и создание условий для экспериментов, поддержки инициатив, обмена опытом и цифровой грамотности. Предложенная модель требует системной взаимосвязи образовательной политики, содержания курсов и методик оценки, ориентированной не только на результативность, но и на процесс творческого становления. В итоге развитие анализируемой компетенции выпускников повышает их инновационность, професионализм и способность адаптироваться к изменениям в профессиональном обучении.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бичева И. Б., Десятова С. В., Царева И. А. Развитие педагогического творчества будущего педагога // Профессиональное образование в России и за рубежом. – № 1(25). – 2017. – С. 72–77.
2. Буренина В. И. Концептуальные принципы формирования творческого педагогического потенциала будущего педагога в условиях университетского образования // Интернет-журнал «Науковедение». – Т. 7, № 4. – 2015. – С. 1–10.
3. Дронова Т. А. Формирование интегрально-кreatивного стиля мышления будущих педагогов в образовательной среде вуза : монография. – Воронеж : НПО «МОДЭК», 2007. – 368 с.
4. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности – СПб. : Питер, 2011. – 433 с.
5. Марасурова У. Усовершенствование креативных качеств педагогов высших учебных заведений // Экономика и социум. – 2025. – № 5-2(132). – С. 1273–1288.
6. Мирошникова Д. В. Развитие креативности будущего учителя в процессе педагогической практики // Интернет-журнал «Мир науки». – 2018. – № 2. – С. 1–14.
7. Нуржанова Т. Т. Развитие творчества будущих специалистов в условиях высшей педагогической школы // Мир педагогики и психологии. – № 11(28). – 2018. – С. 28–39.
8. Осколкова Ю. В. Развитие творческого потенциала у будущих педагогов профессионального обучения в вузе : дис. канд. пед. наук : 13.00.08. – Екатеринбург, 2009. – 210 с.
9. Рындак В. Г. Педагогика креативности : монография. – М. : Университетская книга, 2012. – 284 с.
10. Саватеев Г. О. Развитие творческой активности будущего педагога в образовательном процессе ВУЗа // Глобус: психология и педагогика. – 2020. – № 3(38). – С. 26–28.
11. Салманова Д. А. Формирование творческой активности бакалавра педагогического образования // Инновационные педагогические технологии. – Казань : Бук, 2015. – С. 149–151.
12. Селюч М. Г. Творческое я личности как ресурс личностно-профессионального развития педагога // Стратегии и ресурсы личностно-профессионального развития педагога: современное прочтение и системная практика. – 2022. – № 1. – С. 61–64.
13. Федотова Е. Л., Середкина А. С. Электронная информационно-образовательная среда педагогического вуза как фактор развития одаренности студентов // АНИ: педагогика и психология. – 2022. – № 1(38). – С. 40–44.
14. Челнокова Т. А. Развитие креативного потенциала личности в процессе освоения будущим педагогом программы профессионального образования // Модернизация педагогического образования. – Казань : Бриг, 2015. – С. 302–306.
15. Щербакова Е. А. Педагогическая креативность как фактор профессионального развития студентов : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. – Чебоксары, 2006. – 40 с.
16. Эрзиеев Р. Э. Внеаудиторная работа профессиональной направленности как средство формирования у будущих педагогов умений самостоятельной практической деятельности // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 86-1. – С. 422–425.
17. Юртаева О. А. Непрерывное образование как условие развития творческого потенциала личности педагога // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 73-1. – С. 336–339.

Статья поступила в редакцию 18.11.2025

REFERENCES

1. Bicheva I. B., Desyatova S. V., Careva I. A. Razvitie pedagogicheskogo tvorchestva budushchego pedagoga // Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom. – № 1(25). – 2017. – S. 72–77.
2. Burenina V. I. Konceptual'nye principy formirovaniya tvorcheskogo pedagogicheskogo potenciala budushchego pedagoga v usloviyah universitetskogo obrazovaniya // Internet-zhurnal «Naukovedenie». – T. 7, № 4. – 2015. – S. 1–10.
3. Dronova T. A. Formirovaniye integral'no-kreativnogo stilya myshleniya budushchih pedagogov v obrazovatel'noj srede vuza : monografiya. – Voronezh : NPO «MODEK», 2007. – 368 s.
4. Il'in E. P. Psihologiya tvorchestva, kreativnosti, odarenosti – SPb. : Piter, 2011. – 433 s.
5. Marasulova U. Usovershenstvovanie kreativnyh kachestv pedagogov vysshih uchebnyh zavedenij // Ekonomika i socium. – 2025. – № 5-2(132). – S. 1273–1288.
6. Miroshnikova D. V. Razvitie kreativnosti budushchego uchitelya v processe pedagogicheskoy praktiki // Internet-zhurnal «Mir nauki». – 2018. – № 2. – S. 1–14.
7. Nurzhanova T. T. Razvitie tvorchestva budushchih specialistov v usloviyah vysshej pedagogicheskoy shkoly // Mir pedagogiki i psihologii. – № 11(28). – 2018. – C. 28–39.
8. Oskolkova Yu. V. Razvitie tvorcheskogo potenciala u budushchih pedagogov professional'nogo obucheniya v vuze : dis. kand. ped. nauk : 13.00.08. – Ekaterinburg, 2009. – 210 s.
9. Ryndak V. G. Pedagogika kreativnosti : monografiya. – M. : Universitetskaya kniga, 2012. – 284 s.
10. Savateev G. O. Razvitie tvorcheskoj aktivnosti budushchego pedagoga v obrazovatel'nom processe VUZa // Globus: psihologiya i pedagogika. – 2020. – № 3(38). – S. 26–28.
11. Salmanova D. A. Formirovaniye tvorcheskoj aktivnosti bakalavra pedagogicheskogo obrazovaniya // Innovacionnye pedagogicheskie tekhnologii. – Kazan' : Buk, 2015. – S. 149–151.
12. Selyuch M. G. Tvorcheskoe ya lichnosti kak resurs lichnostno-professional'nogo razvitiya pedagoga // Strategii i resursy lichnostno-professional'nogo razvitiya pedagoga: sovremennoe prochtenie i sistemnaya praktika. – 2022. – № 1. – S. 61–64.
13. Fedotova E. L., Seredkina A. S. Elektronnaya informacionno-obrazovatel'naya sreda pedagogicheskogo vuza kak faktor razvitiya odarennosti studentov // ANI: pedagogika i psihologiya. – 2022. – № 1(38). – S. 40–44.
14. Chelnokova T. A. Razvitie kreativnogo potenciala lichnosti v processe osvoeniya budushchim pedagogom programmy professional'nogo obrazovaniya // Modernizaciya pedagogicheskogo obrazovaniya. – Kazan' : Brig, 2015. – S. 302–306.
15. Shcherbakova E. A. Pedagogicheskaya kreativnost' kak faktor professional'nogo razvitiya studentov : avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk : 13.00.08. – Cheboksary, 2006. – 40 s.
16. Erziev R. E. Vneauditornaya rabota professional'noj napravленности как средство формирования будущих педагогов умений самостоительной практической деятельности // Problemy sovremennoj pedagogicheskogo obrazovaniya. – 2025. – № 86-1. – C. 422–425.
17. Yurtaeva O. A. Nepreryvnoe obrazovanie kak uslovie razvitiya tvorcheskogo potenciala lichnosti pedagoga // Problemy sovremennoj pedagogicheskogo obrazovaniya. – 2021. – № 73-1. – C. 336–339.

The article was contributed on November 18, 2025

Сведения об авторах

Исламова Эльвина Асимовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологического образования Крымского инженерно-педагогического университета имени Февзи Якубова, г. Симферополь, Россия, <https://orcid.org/0009-0004-5548-4572>, elvina.islyamova@mail.ru

Хаялиева Сусанна Зевриевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессиональной педагогики, технологии и дизайна одежды Крымского инженерно-педагогического университета имени Февзи Якубова, г. Симферополь, Россия, <https://orcid.org/0009-0003-7089-381X>, skhayalieva@mail.ru

Author Information

Islyamova, Elvina Asimovna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Technological Education, Fevzi Yakubov Crimean Engineering and Pedagogical University, Simferopol, Russia, <https://orcid.org/0009-0004-5548-4572>, elvina.islyamova@mail.ru

Khayalieva, Susanna Zevrievna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Professional Pedagogy, Technology and Clothing Design, Fevzi Yakubov Crimean Engineering and Pedagogical University, Simferopol, Russia, <https://0009-0003-7089-381X>, skhayalieva@mail.ru

ОБУЧЕНИЕ АЛГОРИТМИЗАЦИИ И ПРОГРАММИРОВАНИЮ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

*Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова,
г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. В современном обществе в связи с внедрением цифровых технологий особую актуальность приобретают вопросы защиты информации. При подготовке специалистов в области информационной безопасности осуществляется обучение дисциплинам, формирующим алгоритмическое мышление и умение разрабатывать программный код. В статье рассматривается значимость обучения алгоритмизации и программированию в подготовке специалистов в области информационной безопасности. Алгоритмы позволяют структурировать образовательный процесс, обеспечивают возможность автоматизации, применяются при анализе уязвимости программного обеспечения и компьютерных сетей, выявлении угроз, разработке защитных мер, моделировании ситуаций из области информационной безопасности, способствуя приобретению профессиональных компетенций. В связи с повсеместным применением искусственного интеллекта анализируются аспекты его использования при обучении алгоритмизации и программированию. Приводятся результаты исследований включения в образовательный процесс практико-ориентированных заданий и кейсов, связанных с ситуациями из профессиональной деятельности в области информационной безопасности. Представлены примеры практико-ориентированного задания и кейса, способствующие установлению связи теории с практикой и повышающие мотивацию к обучению алгоритмизации и программированию и будущей профессиональной деятельности. Выделяются положительные и отрицательные аспекты применения искусственного интеллекта и результаты опроса об использовании обучающимися нейронных сетей в образовательном процессе.

Ключевые слова: алгоритмизация, программирование, практико-ориентированные задания, кейсы, информационная безопасность

T. A. Lavina, L. A. Ilyina, D. V. Ilyin

TEACHING ALGORITHMIZATION AND PROGRAMMING IN TRAINING OF INFORMATION SECURITY SPECIALISTS

I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia

Abstract. In modern society, the introduction of digital technologies has made information security issues particularly relevant. Information security specialists are trained in disciplines that develop algorithmic thinking and the ability to develop program code. This article examines the importance of teaching algorithmization and programming in the training of information security specialists. Algorithms help structure the learning process, enable automation, and are used in software and network vulnerability analysis, threat detection, development of protective measures, and modeling of information security situations, thereby facilitating the acquisition of professional competencies. Given the widespread use of artificial intelligence, aspects of its use in teaching algorithmization and programming are analyzed. The article presents the results of studies on the inclusion of practice-oriented tasks and cases using situations from professional activities in the field of information security. Examples of practice-oriented assignments and case studies, developed by the authors, are presented. They facilitate the establishment of links between theory and practice and increase motivation for learning algorithms and programming, as well as

for future professional activities. The positive and negative aspects of the application of artificial intelligence are highlighted, along with the results of a survey on students' use of neural networks in the educational process.

Keywords: *algorithmization, programming, practice-oriented tasks, cases, information security*

Введение. В настоящее время значительно возрос интерес к вопросам защиты информации со стороны отдельных пользователей и общества в целом. Государство и работодатели заинтересованы в высококвалифицированных специалистах, способных обеспечивать информационную безопасность (далее – ИБ). Федеральные государственные образовательные стандарты подготовки специалистов в этой области содержат общепрофессиональные компетенции, предполагающие формирование способностей по разработке программного кода, применению информационных технологий и типовых алгоритмических структур – компетенции в области информационных и коммуникационных технологий (ИКТ-компетенции). В связи с этим в образовательные программы включаются дисциплины, связанные с ИКТ, алгоритмизацией и программированием, такие как «Информатика», «Информационные технологии», «Структуры и алгоритмы обработки данных», «Языки программирования» и др.

Исследования о методах обучения ИКТ, алгоритмизации и программированию в системе вузовского образования проводились многими учеными. Они говорят о важности адаптации образовательных программ к новым технологическим вызовам и киберугрозам ([9]), отмечают нехватку практических навыков, недостаточную мотивацию, низкий уровень начальной подготовки обучающихся ([5]), подчеркивают необходимость формирования навыков алгоритмизации и программирования, позволяющих эффективно решать профессиональные задачи в цифровой среде ([4]).

На процесс обучения влияет стремительное развитие искусственного интеллекта, что имеет как положительные, так и отрицательные стороны.

Педагогические аспекты применения искусственного интеллекта рассматривают Ю. И. Богатырева, С. И. Кузнецова [1], В. Р. Знатдинов, А. И. Кершенгольц, А. М. Юдина [2]. Исследователи отмечают, что нейронные сети позволяют «структурировать и анализировать большие объемы данных, прокачивать предметные навыки, адаптировать системы обучения к потребностям и уровню знаний каждого учащегося, предоставляя мгновенную обратную связь для анализа ошибок и улучшения навыков» [1]. Они также считают эффективным применение нейросетевых технологий как инструмента для поддержки самостоятельной работы обучающихся [2].

Цель исследования – выявление роли обучения алгоритмизации и программированию при подготовке специалистов в ИБ в контексте формирования их ИКТ-компетенций. Задачи исследования: – определить основные аспекты применения алгоритмизации и программирования в решении проблем, связанных с обеспечением ИБ и формированием ИКТ-компетенций, и проблемы применения обучающимися искусственного интеллекта при освоении алгоритмизации и программирования.

Актуальность исследуемой проблемы. Актуальность исследования обусловлена необходимостью формирования алгоритмического мышления и умения разрабатывать программный код у будущих специалистов в области ИБ, что позволит им эффективнее решать профессиональные задачи.

В современном вузовском образовании целесообразным является применение практико-ориентированного подхода и кейс-метода.

Ю. А. Семенов, А. И. Сергеева, рассматривая современные подходы и методы, применяемые в процессе обучения информационным технологиям, основное внимание уделяют связи теории с практической деятельностью [7]. В. Ю. Пирогов, обращаясь к изучению организации обучения программированию, также подчеркивает необходимость интеграции теоретического материала с практическими заданиями [5]. В исследовании Г. Н. Трофимова и О. П. Котова анализируются изменения, происходящие в подготовке специалистов в области ИБ [9].

В связи с цифровизацией современного общества формирование у будущих специалистов по ИБ компетентности в области алгоритмизации и программирования является актуальной проблемой.

Материал и методы исследования. Материалом для исследования послужили федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования по специальности 10.05.03 «Информационная безопасность автоматизированных систем» ([10]), работы по методологии обучения алгоритмизации и программированию, применению практико-ориентированного подхода и кейс-метода, искусственного интеллекта в образовании, результаты педагогического эксперимента и опросов по внедрению практико-ориентированных задач и кейсов в процесс обучения и использованию нейронных сетей. Для достижения цели и решения поставленных задач применялись следующие методы: анализ работ по обучению алгоритмизации и программированию, практико-ориентированному подходу, применению кейс-метода, обобщение педагогического опыта, обработка и анализ результатов исследований.

Результаты исследования и их обсуждение. Образовательные программы обучения по специальностям в области ИБ включают дисциплины, связанные с алгоритмизацией и программированием, которые формируют алгоритмическое мышление, способность применять информационные технологии с учетом требований информационной гигиены, разрабатывать работоспособные программы, которые можно отнести к компетентности в области ИКТ.

Алгоритмическое мышление рассматривается как умение строить последовательность действий, выполнение которых приведет к поставленной цели. Данная разновидность мышления играет важную роль при подготовке будущих специалистов в области ИБ, обеспечивая систематический подход к обучению, а также формированию профессиональных компетенций.

Выделим аспекты, оказывающие наибольшее влияние алгоритмизации на подготовку в области ИБ. Во-первых, алгоритмы позволяют структурировать процесс обучения за счет определения последовательности изучения материала и методов защиты информации, что помогает обучающимся усваивать теоретический материал и закреплять его на практике. Во-вторых, их использование обеспечивает возможность автоматизации при неоднократном выполнении операций, сокращая время для решения более сложных задач. Алгоритмы при осуществлении профессиональной деятельности в области ИБ могут применяться при анализе уязвимости программного обеспечения и компьютерных сетей, выявлении угроз, а также в разработке защитных мер. В-третьих, они рекомендуются для моделирования ситуаций из области ИБ, что способствует приобретению опыта деятельности в условиях, приближенных к реальным. В-четвертых, алгоритмы применяются при оценке эффективности принимаемых решений при осуществлении мер ИБ, что поможет выявить слабые места в системах защиты и рекомендовать способы их улучшения. Например, при изучении методов шифрования данных пользуются известными алгоритмами RSA и AES, моделируются атаки типа DDoS и разрабатываются стратегии противодействия им. Алгоритмы машинного обучения могут применяться для обнаружения аномалий сетевого трафика и предотвращения вторжений.

Таким образом, алгоритмизация способствует повышению качества подготовки специалистов в области ИБ, позволяя им эффективно решать сложные задачи и обеспечивать надежную защиту информационных ресурсов организаций.

Рассмотрим роль обучения программированию при подготовке специалистов по защите информации по нескольким факторам:

1) знание основ программирования, понимание принципов функционирования программного обеспечения дает возможность выявлять потенциальные уязвимости программных продуктов;

2) владение языками программирования позволяет обеспечивать программную защиту информации: разрабатывать безопасные приложения для предотвращения атак, минимизацию рисков утечки данных, создавать собственные инструменты защиты (средства шифрования, системы обнаружения вторжений, антивирусные программы);

3) языки программирования используются для автоматизации процесса мониторинга компьютерных сетей с целью выявления аномалий поведения пользователей или устройств; знания в области программирования помогают быстро реагировать на возникающие угрозы путем анализа вредоносного программного обеспечения и применения контрмер;

4) навыки программирования необходимы специалистам по защите информации для тестирования собственных систем на предмет возможных взломов и ошибок.

Следовательно, обучение программированию является необходимым компонентом подготовки высококвалифицированных кадров в сфере ИБ, что обеспечивает глубокое понимание и способность эффективно защищать информацию от несанкционированного доступа.

Обучение алгоритмизации и программированию при подготовке специалистов по защите информации должно быть направлено на формирование практических навыков и понимание принципов работы информационных систем и компьютерных сетей в целях обеспечения защиты информации и предотвращения киберугроз. Основными направлениями обучения в этих областях являются: изучение основных алгоритмов и структур данных; практическое освоение языков программирования, используемых в области ИБ; обучение принципам шифрования; освоение методов хеширования и цифровой подписи; изучение и применение методов выявления и анализа уязвимостей в системах и сетях; использование инструментов сканирования и тестирования на проникновение.

При обучении дисциплинам, связанным с алгоритмизацией и программированием, целесообразно применение современных методов обучения, к которым относятся практико-ориентированный подход ([11]) и кейс-метод ([3], [6]).

Практико-ориентированный подход предполагает активное вовлечения обучающихся в решение ситуаций, возникающих в области их будущей профессиональной деятельности, что способствует повышению мотивации и конкурентоспособности выпускников на рынке труда. Т. К. Смыковская и Е. А. Фаворская утверждают следующее: кейс-метод – это «метод активного проблемно-ситуационного анализа, основанный на обучении путем решения конкретных задач – ситуаций» (кейсов) [8].

С целью выявления эффективности обучения алгоритмизации и программированию с применением практико-ориентированных задач и кейсов нами проведен эксперимент по обучению с их применением. В нем участвовали 50 обучающихся по УГСН 10.00.00 «Информационная безопасность», по 25 в контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) группах, схожие по статистическим характеристикам (начальному уровню сформированности ИКТ-компетенций – 66,5 % в ЭГ и 67,2 % в КГ). Уровень сформированности ИКТ-компетенций (от 76 % и выше – высокий уровень, 56–75 % – средний уровень, 40–50 % – низкий уровень, менее 40 % – не достигнут минимальный уровень) оценен

с использованием критерииев (знание основных понятий информатики и программирования, возможностей прикладного программного обеспечения для работы с информацией, типовых алгоритмов и структур данных, основных нормативных документов в области ИБ и требований к их использованию, технологий поиска информации с соблюдением правил информационной гигиены, технологий защиты данных средствами прикладного программного обеспечения и программными средствами и умения их применять на практике) и разработанных тестов. Обучение по дисциплинам «Информатика» и «Языки программирования» КГ проходило традиционно – чтение лекций и выполнение лабораторных работ без учета специфики будущей профессиональной деятельности. Обучающимся ЭГ кроме традиционных задач на поиск, анализ информации, разработку алгоритмов и программ предложены практико-ориентированные задания и кейсы, связанные с будущей профессиональной деятельностью в области ИБ. Примеры практико-ориентированного задания и кейса приведены на рисунках 1, 2.

Кейс «Безопасная разработка»

Цель: изучение способов защиты информации программными средствами, демонстрация навыков использования инструментальных средств языков программирования при решении практических задач

Описание ситуации: программист разрабатывает автоматизированную информационную систему, в которой будут храниться данные о пользователях (Фамилия, имя, отчество, адрес, телефон, данные о заказе товара: дата оформления, статус, дата получения). Ему требуется для организации безопасного хранения и обработки данных выбрать подходящие средства языка программирования высокого уровня.

Вопросы и задания: Следует ли программисту создать собственный (классовый) тип данных или достаточно определить для хранения данных структурный тип? Обоснуйте свой выбор. Какие принципы объектно-ориентированного подхода в программировании обеспечивают защиту данных программными средствами? Реализуйте классовый тип для безопасного хранения данных пользователей такой информационной системы. Предусмотрите средства для поиска заказов со статусом «формируется» по определенному городу проживания заказчика (входящего в поле адрес). Организуйте чтение данных из файла, предусмотрев защиту файла от изменений напрямую без ввода специального пароля на редактирование.

Рисунок 1 – Пример практико-ориентированного кейса

Тема. «Поиск уязвимостей в программном обеспечении»

Цель: научить находить уязвимости в ПО.

Задание. *Осуществить поиск уязвимостей в программном обеспечении.*

Порядок выполнения:

1. Найти и изучить информацию по теме «Уязвимости программного обеспечения».
2. Привести пример ПО с уязвимостями и описать их.
3. Описать варианты устранения найденных уязвимостей.

Рисунок 2 – Пример практико-ориентированного задания

После эксперимента вновь оценена сформированность ИКТ-компетенций: в ЭГ зафиксировано существенное повышение с 66,5 % (средний уровень) до 80,3 % (высокий

уровень), в КГ – незначительное увеличение с 67,2 % до 72 % (средний уровень), что подтверждает эффективность применения практико-ориентированного подхода и кейс-метода при обучении специалистов в области ИБ.

В рамках эксперимента проведен опрос обучающихся, по результатам которого выявлено, что практико-ориентированные задания и кейсы понравилось выполнять 95,8 % участников. Повысился интерес к изучению информатики и информационных технологий, программирования у 83,3 % опрошенных. На вопрос о том, чему новому научились респонденты, получены следующие ответы: работать в команде; искать несколько выходов из ситуации, способы обезопасить себя от мошенников; осуществлять безопасный поиск информации; определять надежность пароля; нестандартно мыслить; отстаивать свою точку зрения.

Анализ результатов эксперимента свидетельствует о том, что применение практико-ориентированного подхода в обучении и кейс-метода повышает интерес к изучению дисциплин, формирует не только компетенции в области ИКТ, но и универсальные компетенции, такие как умения работать в команде, нестандартно мыслить, анализировать данные, аргументировать свою позицию.

На изучение алгоритмизации и программирования в последние годы начало оказывать значительное влияние стремительное развитие искусственного интеллекта. Обучающиеся при разработке алгоритмов и написании программного кода стали активно использовать нейронные сети. Проведенный опрос по их применению обучающимися 1–4 курсов по УГСН 10.00.00, в котором приняли участие 77 человек, показал, что 85,7 % респондентов используют искусственный интеллект, причем 51,9 % – иногда, а 24,7 % – часто. На вопрос о том, для чего ими используются нейронные сети, студенты отвечали: для выполнения домашнего задания (27,3 %), подготовки докладов и рефератов (42,9 %), при подготовке к экзаменам (22,1 %), поиска информации (6,5 %). Большинство респондентов считают эффективным использование искусственного интеллекта в процессе обучения (70,2 %).

Применение нейронных сетей обучающимися, с одной стороны, способствует развитию умений правильно составлять запросы, быстро осуществлять поиск информации, анализировать программы, исправлять их структуру на начальном этапе изучения языка программирования, с другой стороны, студенты могут не освоить важные фундаментальные знания в области алгоритмизации и программирования, что приведет к непониманию и неверному применению алгоритмов и структур данных. Программы, генерируемые искусственным интеллектом, могут иметь уязвимости. С точки зрения обучения будущих специалистов по защите информации такие программы могут стать основой для анализа, однако применение подобного кода в профессиональной деятельности может привести к инцидентам ИБ. Использование практико-ориентированных кейсов помогает минимизировать негативное влияние искусственного интеллекта на обучение алгоритмизации и программированию при подготовке специалистов по ИБ.

Выводы. Применение методов алгоритмизации и программирования способствует повышению качества обучения при подготовке специалистов в области ИБ за счет формирования алгоритмического мышления, практического освоения инструментов и технологий, применяемых специалистами по защите информации, развития способностей находить нестандартные решения сложных задач, повышает уровень сформированности компетенций по методам обработки больших объемов информации. Самостоятельная разработка алгоритмов и программ, в том числе для решения задач из области ИБ и автоматизации рутинных процессов, значительно повышает конкурентоспособность выпускников на рынке труда.

Проведенный эксперимент по применению практико-ориентированных заданий и кейсов при обучении алгоритмизации и программированию будущих специалистов в области ИБ

подтверждает их эффективность в формировании высокого уровня ИКТ-компетенций, кроме того, отражает повышение интереса к изучению ИКТ и ИБ.

Искусственный интеллект, используемый обучающимися, оказывает как положительное, так и отрицательное воздействие на образовательный процесс. Нейронные сети могут применяться как инструмент для быстрого поиска и систематизации информации, нахождения уязвимостей в программном коде, аномалий сетевого трафика и предотвращения вторжений.

Использование практико-ориентированных заданий и кейсов при обучении студентов алгоритмизации и программированию способствует повышению мотивации к обучению, связи теории с практикой, повышает самостоятельность и умение работать в команде, учит аргументировать выбор принимаемых решений, минимизирует вероятность не-безопасной разработки алгоритмов и программного кода, что должно привести к формированию более высокого уровня профессиональных компетенций и повышению конкурентоспособности выпускников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богатырева Ю. И., Кузнецова С. И. Педагогические аспекты применения искусственного интеллекта в образовании: факторы риска и угрозы в цифровой образовательной среде [Электронный ресурс] // Международный научно-исследовательский журнал. – 2025. – № 7(157). – URL : <https://research-journal.org/archive/7-157-2025-july/10.60797/IRJ.2025.157.33>. (дата обращения: 21.10.2025). – DOI 10.60797/IRJ.2025.157.33.
2. Знатинов В. Р., Кершенгольц А. И., Юдина А. М. Использование нейросетевых технологий для моделирования самостоятельной работы студентов в рамках учебного процесса вуза [Электронный ресурс] // Международный научно-исследовательский журнал. – 2024. – № 9(147). – URL : <https://research-journal.org/archive/9-147-2024-september/10.60797/IRJ.2024.147.112>. (дата обращения: 11.10.2025). – DOI 10.60797/IRJ.2024.147.112.
3. Лавина Т. А., Ильина Л. А. Кейс-технология как средство формирования ИКТ компетенций бакалавров по информационной безопасности при обучении информатике и языкам программирования // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2022. – № 1(114). – С. 171–176. – DOI 10.26293/chgpu.2022.114.1.022.
4. Макарова Е. Н. Развитие алгоритмического мышления будущих инженеров в условиях внедрения цифровых технологий // Вестник Нижегородского университета имени Н. И. Лобачевского. Серия Социальные науки. – 2020. – № 2. – С. 23–30.
5. Пирогов В. Ю. Обучение программированию в высшей школе – проблемы и решения [Электронный ресурс] // Мир науки. Педагогика и психология. – 2022. – Т. 10, № 6. – URL : <https://mirnauki.com/PDF/33PDMN622> (дата обращения: 21.10.2025).
6. Расумов В. Ш. Возможности использования кейс-метода в обучении студентов // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 69-4. – С. 246–249.
7. Семенов Ю. А., Сергеев А. И. Методология обучения информационным технологиям // Вестник МГУПИ. Серия: Информатика и вычислительная техника. – 2022. – № 3. – С. 8–16.
8. Смыковская Т. К., Фаворская Е. А. Кейс-метод как средство формирования дидактико-методической компетентности будущих учителей информатики в условиях обучения в вузе // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 5. – С. 51–54.
9. Трофимов Г. Н., Котов О. П. Современные тенденции в развитии образовательных стандартов по направлению «Информационная безопасность» // Университетская наука. – 2024. – № 1. – С. 34–41.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по специальности 10.05.03 «Информационная безопасность автоматизированных систем» [Электронный ресурс] // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. – URL : <https://fgosvo.ru> (дата обращения: 16.10.2025).
11. Ялалов Ф. Г. Деятельностно-компетентностный подход к практико-ориентированному образованию // Высшее образование в России. – 2008. – № 1. – С. 89–93.

Статья поступила в редакцию 05.11.2025

REFERENCES

1. Bogatyreva Yu. I., Kuznetsova S. I. Pedagogicheskie aspekty primeneniya iskusstvennogo intellekta v obrazovanii: faktory riska i ugrozy v tsifrovoj obrazovatel'noj srede [Elektronnyj resurs] // Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal. – 2025. – № 7(157). – URL : <https://research-journal.org/archive/7-157-2025-july/10.60797/IRJ.2025.157.33>. (data obrashcheniya: 21.10.2025). – DOI 10.60797/IRJ.2025.157.33.

2. Znatdinov V. R., Kershengol'ts A. I., Yudina A. M. Ispol'zovanie nejrosetevykh tekhnologij dlya modelirovaniya samostoyatel'noj raboty studentov v ramkakh uchebnogo protsessa vuza [Elektronnyj resurs] // Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal. – 2024. – № 9(147). – URL : <https://research-journal.org/archive/9-147-2024-september/10.60797/IRJ.2024.147.112>. (data obrashcheniya: 11.10.2025). – DOI 10.60797/IRJ.2024.147.112.
3. Lavina T. A., Il'ina L. A. Kejs-tehnologija kak sredstvo formirovaniya IKT kompetentsij bakalavrov po informatsionnoj bezopasnosti pri obuchenii informatike i yazykam programmirovaniya // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva. – 2022. – № 1(114). – S. 171–176. – DOI 10.26293/chgpu.2022.114.1.022.
4. Makarova E. N. Razvitie algoritmicheskogo myshleniya budushchikh inzhenerov v usloviyakh vnedreniya tsifrovych tekhnologij // Vestnik Nizhegorodskogo universiteta imeni N. I. Lobachevskogo. Seriya Sotsial'nye nauki. – 2020. – № 2. – S. 23–30.
5. Pirogov V. Yu. Obuchenie programmirovaniyu v vysshej shkole – problemy i resheniya [Elektronnyj resurs] // Mir nauki. Pedagogika i psichologiya. – 2022. – T. 10, № 6. – URL : <https://mir-nauki.com/PDF/33PDMMN622> (data obrashcheniya: 21.10.2025).
6. Rasumov V. Sh. Vozmozhnosti ispol'zovaniya kejs-metoda v obuchenii studentov // Problemy sovremenogo pedagogicheskogo obrazovaniya. – 2020. – № 69-4. – S. 246–249.
7. Semenov Yu. A., Sergeev A. I. Metodologija obuchenija informatsionnym tekhnologiyam // Vestnik MGUPI. Seriya: Informatika i vychislitel'naya tekhnika. – 2022. – № 3. – S. 8–16.
8. Smykovskaya T. K., Favorskaya E. A. Kejs-metod kak sredstvo formirovaniya didaktiko-metodicheskoy kompetentnosti budushchikh uchitelej informatiki v usloviyakh obucheniya v vuze // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. – 2021. – № 5. – S. 51–54.
9. Trofimov G. N., Kotov O. P. Sovremennye tendentsii v razvitiu obrazovatel'nykh standartov po napravleniju «Informatsionnaya bezopasnost» // Universitetskaya nauka. – 2024. – № 1. – S. 34–41.
10. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya po spetsial'nosti 10.05.03 «Informatsionnaya bezopasnost' avtomatizirovannykh sistem» [Elektronnyj resurs] // Portal Federal'nykh gosudarstvennykh obrazovatel'nykh standartov vysshego obrazovaniya. – URL : <https://fgosvo.ru> (data obrashcheniya: 16.10.2025).
11. Yalalov F. G. Deyatel'nostno-kompetentnostnyj podkhod k praktiko-orientirovannomu obrazovaniyu // Vysshee obrazovanie v Rossii. – 2008. – № 1. – S. 89–93.

The article was contributed on November 5, 2025

Сведения об авторах

Лавина Татьяна Ароновна – доктор педагогических наук, профессор кафедры компьютерных технологий Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-1825-0097>, tlavina@mail.ru

Ильина Лариса Алексеевна – старший преподаватель кафедры математического и аппаратного обеспечения информационных систем Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары, Россия, <https://orcid.org/0000-0001-8550-2429>, larisai2009@gmail.com

Ильин Дмитрий Владимирович – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры математического и аппаратного обеспечения информационных систем Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары, Россия, <https://orcid.org/0000-0003-2179-7429>, destr@mail.ru

Author Information

Lavina, Tatyana Aronovna – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Computer Technologies, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-7622-2246>, tlavina@mail.ru

Ilyina, Larisa Alekseevna – Senior Lecturer of the Department of Mathematical and Hardware Support of Information Systems, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia, <https://orcid.org/0000-0001-8550-2429>, larisai2009@gmail.com

Ilyin, Dmitry Vladimirovich – Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor of the Department of Mathematical and Hardware Support of Information Systems, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia, <https://orcid.org/0000-0003-2179-7429>, destr@mail.ru

АНАЛИЗ НARRATIVOB O ЖИЗНЕННЫХ ПЛАНАХ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ: ЦЕННОСТИ И РЕСУРСЫ

*¹Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова,
г. Чебоксары, Россия*

*²Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева,
г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. В данной статье авторами проанализирована взаимосвязь между ценностными ориентациями и воспринимаемыми ресурсами формирования личности в нарративах о жизненных планах студентов, в особенности рассмотрение глубинных смыслов этих рассказов. Изучение повествовательных текстов, в частности, в практике преподавания в высшей школе, создает потенциал освоения опыта как отдельного человека и группы, так и целых социокультурных пластов. Применение междисциплинарного подхода к рассмотрению жизненных планов, реализуемого через использование нарративного анализа, помогает глубже понять субъективные смыслы текстов. В статье представлено изучение нарративов студентов Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева и Чувашского государственного университета им. И. Н. Ульянова, отражающих их жизненные планы на будущее. Изучая ценности и ресурсы формирования личности в единой системе, акцентируем внимание на причинах и личных смыслах при выстраивании студентами текстов определенной тематики. На основе содержательных элементов нарративов, таких как события, мысли, язык, проводится контент-анализ мнения студенческой молодежи в отношении их жизненных планов. В результате исследования получены данные о том, что специфика анализируемых текстов детерминируется не объективным наличием ресурсов, а их субъективной оценкой и иерархией ценностей.

Ключевые слова: ценности, ресурсы, обучение, нарратив, студенческая молодежь, временная перспектива

N. V. Lastukhina¹, S. E. Stepanova²

ANALYSIS OF NARRATIVES ABOUT STUDENTS' LIFE PLANS: VALUES AND RESOURCES

¹I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia

²I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia

Abstract. In this article, the authors analyze the relationship between value orientations and perceived resources for personality formation in the narratives about students' life plans, focusing not on the plans themselves, but on the underlying meanings of these stories. The study of narrative texts (narratives), particularly in the context of higher education, provides an opportunity to explore the experiences of individuals, groups, and entire sociocultural layers. By adopting an interdisciplinary approach to the study of life plans through narrative analysis, we can gain a deeper understanding of the subjective meanings embedded in these texts. This study examines the narratives of students from I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University and I. Ulyanov Chuvash State University about their future life plans. By considering the values and resources of personality formation in a unified system, the article focuses on the reasons and personal meanings in the texts when students are building their plans for the future.

Based on the content elements of the narrative, such as events, thoughts, and language, the article conducts a content analysis of the opinions of students regarding their life plans. The study reveals that the specific narrative of life plans is determined not by the objective availability of resources, but by their subjective assessment and the hierarchy of values.

Keywords: *values, resources, learning, narrative, student youth, time perspective*

Введение. Современное образование оказалось в ситуации, когда скорость реакции на меняющийся мир значительно возросла. Сегодня оно должно опираться на определенное понимание мира не как статичной и предсказуемой системы, а как сложной, динамичной среды. Понятия об этом складывались эволюционно в ряде смежных дисциплин, таких как кибернетика, социальная философия, биология, математика и др. В совокупности сформировалось представление о мире как о сложной, взаимосвязанной системе (И. Макдермотт и Дж. О' Коннор [9], У. Беннис и Б. Нанус [11]). Такое понимание мира оказывает влияние и на парадигму образования, когда статичные знания заменяются потребностью учиться в течение всей жизни. Отметим, что вызовы современного мира и воздействие, которое они оказывают на жизненное планирование поколения Z, порождают запрос на изучение не материальных, а ценностных и ресурсных аспектов при конструировании будущего.

Интерес к проблеме жизненных стратегий молодежи носит междисциплинарный характер и привлекает внимание как отечественных, так и зарубежных исследователей. Классические подходы к изучению будущего фокусировались на определениях «жизненный план», «жизненные стратегии», которые понимались как система целей, ценностей и средств их достижения, определявшие содержание жизни личности [1].

Категория «жизненные планы» являлась предметом исследования представителей различных теоретических направлений: в теориях социального действия М. Вебера и Т. Парсонса; в феноменологической традиции (А. Шюц, П. Бергер, Т. Лукман); в символическом интеракционизме (У. Томас, Д. Мид); в интегративном подходе анализа стратегического поведения П. Бурдье, Ю. Хабермаса, Э. Гидденса, М. Арчера и П. Штомпки; в анализе стратегического действия и взаимодействия И. Гофмана. Теоретические проблемы нарративов мы рассматриваем через научное творчество Дж. Брунера, Т. Сарбина и др. [2].

Отечественные авторы фокусируются на различных, взаимодополняющих аспектах: диспозиционной регуляции и предрасположенности (В. Ардов), формировании и содержании жизненных планов у молодежи (М. Н. Руткевич, М. Х. Титма, В. Н. Шубкин), а также ценностных основаниях (Н. И. Лапин, Л. А. Беляева). Отметим, что сравнительно немного исследований направлены на анализ жизненных стратегий молодежи (включая студентов). Здесь мы можем назвать таких ученых, как Ю. А. Зубок, В. И. Чупров [5]. Вопросам перехода и адаптации к взрослой жизни посвящены работы Ж. В. Черновой и Л. Л. Шпаковской [10]. Отметим существенный пробел знаний в том, как макро- и институциональные сдвиги в жизни социума влияют на планы, ценности, стратегии студентов и использование ими ресурсов, в том числе образовательных.

Ресурсный подход берет начало в работах П. Бурдье, который стал соотносить классовую структуру общества с теми ресурсами, которыми располагали индивиды. По его мнению, положение в социальной структуре определяется совокупностью доступных средств и возможностей. Помимо экономического, он выделил культурный (образование, привычки, знания), социальный (сеть контактов и взаимоотношений) и символический (престиж, признание, легитимность) капиталы. Важным он полагал учет объема и структуры ресурсов, т. к. разные сочетания дают разные жизненные шансы и стили поведения ([3], [4]).

Современная наука концентрируется на изучении создания и воспроизведения социальных ресурсов в процессе взаимодействия индивидов в обществе. Изучаются новые виды ресурсов, такие как особенности поведения, уровень культуры индивидов и т. д. Проблематика ресурсного распределения в отечественной социологической науке получила развитие в трудах Т. И. Заславской, В. В. Радаева и др. Также значимы для нашей работы идеи К. Х. Момджяна, в которых позиция индивида в обществе определяется его доступом к ключевым ресурсам ([6], [7]).

В рамках настоящего исследования мы будем исходить из понимания ресурсов формирования личности, опосредующих процесс социализации как совокупности группы факторов. Под ресурсами понимаются доступные индивиду материальные, социальные и культурные условия, которые могут быть мобилизованы для конструирования ценностных ориентаций, компетенций, социальных ролей и персональных траекторий.

Цель данной статьи заключается в том, чтобы на основе анализа нарративов выявить и охарактеризовать типы взаимосвязи между ценностными ориентациями и воспринимаемыми ресурсами в жизненных планах студенческой молодежи.

Актуальность исследуемой проблемы. Важным считаем, что изучение изменений представлений студенческой молодежи представляет собой ключевой вызов для понимания социокультурных трансформаций современного общества. Трансформация жизненных планов и перспектив среди этой группы людей свидетельствует о том, что мы наблюдаем не просто адаптацию к новым реалиям, но выражение глубинного сдвига в самом понимании смысла и целей человеческого существования. В связи с этим считаем, что особую значимость приобретает выявление и изучение основных тенденций в нарративной практике студентов [8]. Актуальность нарративного подхода обусловлена его эпистемологическим соответствием вызовам современности. Этот метод фокусируется на смысловом содержании человеческого опыта, способах его интерпретации и конструирования.

Материал и методы исследования. В статье приводятся результаты контент-анализа нарративных сочинений студентов, посвященных своим будущим жизненным планам на горизонте 5 лет.

Объектом исследования выступила студенческая молодежь Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковleva и Чувашского государственного университета им. И. Н. Ульянова. Предметом исследования стали ценностные ориентации студенчества и воспринимаемые ими ресурсы для их достижения.

Метод сбора данных: написание студентами свободного сочинения-нarrativa по стимулирующей инструкции: «Как вы представляете свою жизнь через 5 лет». Метод анализа данных: комбинированный подход, который на первом этапе связан с нарративным анализом для выявления повторяющихся сюжетов. На следующем этапе проводится формализованный подсчет частоты упоминания определенных ценностей и категорий ресурсов.

Научная новизна работы заключается в том, что исследуется проведенный нами комплексный анализ ценностей и ресурсов через призму нарративов студентов.

Результаты исследования и их обсуждение. Для решения поставленных задач проведено исследование, основанное на методе анализа нарративов. Эмпирическая база формируется на основе проанализированных сочинений 167 студентов. Принимали участие студенты первого курса очной формы обучения факультета истории, филологии, управления и права Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковleva и третьего курса факультета ИВТ, второго курса факультетов экономического, химико-фармацевтического, факультета управления и социальных технологий Чувашского государственного университета им. И. Н. Ульянова. Сочинения написаны студентами в период 2024–2025 учебного года.

Использована методология автоматизированного контент-анализа, позволяющего на основе частоты упоминания отдельных слов и словосочетаний сделать выводы о темах, которые вызывают наибольший интерес.

Эмпирический анализ позволил идентифицировать несколько ключевых типов релевантных ресурсов для студенческой когорты.

Семейный ресурс: включает передачу социальных норм, установок и базовых представлений о будущем, результатом является формирование фундаментальных диспозиций (габитуса) и предварительных жизненных планов. В качестве примера можно привести нарратив студентки химического факультета ЧГУ им И. Н. Ульянова. В истории семьи обучающейся Р., которая учится на фармацевта, существует династия этой профессии (мама, бабушка и тетя), т. е. в представлении девушки она продолжает «дело своей семьи». Именно в этом окружении людей заложена установка на получение специальности, уважение к данному виду труда, понимание сложностей и преимущества. В семье же сформирован габитус девушки: она усвоила специфический язык и этику профессии. Это становится ее «второй натурой», т. е. стало тенденцией в характере. Таким образом, обучение в университете было естественным и ожидаемым. Кроме того, семья – крепкие отношения, гармония и полное взаимопонимание – это то, что делает тебя счастливым человеком, который окружен близкими и любящими людьми.

В студенческих нарративах интерес вызвал пример, который объединяет целую группу текстов. Студенты, приехавшие на обучение из сельской местности или небольшого города, отмечают, что их родители (зачастую не имеющие высшего образования) с детства внушали им ценность учебы как единственного или главного способа «выбиться в люди». В этом случае мы можем отметить, что семья транслирует установку на необходимость высшего образования, усердие и достижения как основу успешного будущего. У этой группы студентов сформирована привычка учиться, ориентация на результат, целеустремленность. Желание переехать жить в крупный город, обучение и построение карьеры реализуются через образование как единственно верный маршрут. Студент И. факультета РЭА ЧГУ им. И. Н. Ульянова отмечает в своем сочинении: «У нас в семье все были инженерами. Мой папа говорил, что хороший инженер может стать и юристом при желании, а вот юрист инженером не станет без долгой подготовки. Это утверждение еще в школе подталкивало меня к тому, что нужно получить хорошее техническое образование». Здесь мы наблюдаем передачу профессиональных диспозиций, образовательных ценностей, трудовой этики и норм, формирующих базовые жизненные ориентации. Образование для многих студентов – «фундамент и основа для будущего развития» (студенты ЧГПУ им. И. Я. Яковлева), «диплом – это упорный труд, откроет передо мной две двери в мир работы» (студентка И. ЧГПУ им. И. Я. Яковлева), «играет главную роль в моем будущем...» (студентка А. ЧГПУ им. И. Я. Яковлева).

Следующим для формирования жизненных планов является образовательно-информационный ресурс: образование, массовая и профессиональная информация, а также доступ к цифровой инфраструктуре, возможности стажировок. Пример нарратива: «Для моей будущей специальности (IT) одного университета мало. Я самостоятельно изучаю курсы по графическому дизайну. Для этого у меня есть мощный ноутбук с профессиональным софтом, без этого обучение было бы невозможно. Рассчитываю, что скоро начну собирать реальные проекты, а не только учебные» (студент К. факультета ИВТ ЧГУ им. И. Н. Ульянова). Или: «Я не хочу останавливаться лишь на одной сфере деятельности, поэтому я буду проходить различные курсы для получения новых навыков и умений» (студентка Г. ЧГПУ им. И. Я. Яковлева). Здесь мы можем отметить, что формальное образование, доступ к информационным платформам преобразуют знания в практический результат и формируют конкурентное преимущество.

Следующий рассматриваемый ресурс связан с социально-экономическим контекстом. Он включает рынок труда, социальные программы, экономические условия региона проживания. Пример нарратива: «Я целенаправленно выбрал университет в Чебоксарах, на родине. Это позволяет мне получать повышенную стипендию за учебу, посвящать ей основное время, не разрываться между подработкой и учебой. Впоследствии, после окончания факультета ИВТ, это даст мне лучшую возможность для трудоустройства в крупную компанию» (студент Р. факультета ИВТ ЧГУ им. И. Н. Ульянова). Здесь мы отмечаем возможности, предоставляемые студентом на региональном уровне.

Кроме того, социальный капитал выражается в профессиональных и личных контактах, что облегчает социальную мобильность и трудоустройство. Пример нарратива: «Моя первая подработка была в компании, куда меня рекомендовал мой друг. Его рекомендация в этой компании была важнее, чем резюме» (студент М. факультета ИВТ ЧГУ им. И. Н. Ульянова). Это иллюстрирует, что для получения стажировки, практики имеют значение доверительные отношения, они облегчают доступ к возможностям трудоустройства.

Важным для обучающихся вузов стало формирование ресурса символического капитала (в виде статуса, репутации), аккумулируемого через образовательные и внеучебные достижения (участие в волонтерской работе, награды за спорт), что служит инструментом легитимации позиции индивида и повышает его конкурентоспособность. Пример нарратива: «Участие в волонтерской деятельности нравилось мне со школы. Оказалось, что это востребовано и в университете, и при трудоустройстве. Мое волонтерство вызывает доверие, показывает, что я могу не только учиться, но и работать в команде». Приведенный текст студента демонстрирует компетентность студента в глазах работодателя.

Таким образом, ресурсы формирования личности, которые студенты отмечают в своих сочинениях, не просто перечисляются, а переплетаются между собой и конвертируются друг в друга, образуя сложную картину жизненных ситуаций. Они связаны не только с экономическими факторами, такими как, например, доход.

Данным исследованием также поставлена задача проведения контент-анализа нарративов студентов, который представляет собой рассмотрение массивов однородных документов для систематизации и выявления частоты, структуры и взаимосвязи между ресурсами формирования личности.

Объектом анализа стали тексты нарративов (сочинений) студентов на тему их планов на будущее через 5 лет. Цель анализа – выявление и классификация видов ресурсов, которые обучающиеся считают наиболее значимыми для построения своих жизненных траекторий, а также установление взаимосвязи между ними.

Единицей анализа выступили слова и последовательности слов в пределах сочинения, содержащие упоминание конкретного ресурса. Для реализации выбраны язык Python и библиотека для работы с естественными языками Natural Language Toolkit (NLTK). NLTK предоставляет базовые средства для токенизации, фильтрации стоп-слов и частотного анализа, комбинирует эти инструменты с метриками ассоциации и корректной предобработкой, позволяет эффективно выделять многословные признаки из текста.

В статье представлена разработанная кодировочная инструкция. Каждая категория – вид ресурса (капитала) (см. таблицу 1).

Таблица 1 – Кодировочная инструкция

Категория (вид капитала)	Код (индикатор в тексте)	Пример нарратива (выдержка из сочинения)
Культурный капитал (семья)	Ценности – семья	«Мой брат научил меня доводить начатое до конца»
	Образование – семья	«Все в нашей семье получили высшее образование. Поэтому для меня даже не стоял вопрос – нужно ли поступать в университет...»
	Привычки – семья	Я с детства привык...

Информационно-образовательный ресурс	ВУЗ – формальный	«Учеба в университете дает глубокие знания по моей специальности»
	Курсы – дополнительные	«Я прохожу онлайн-курс по цифровому маркетингу, чтобы список моих достижений делал меня конкурентной»
	Интернет	«Я черпаю информацию из профессиональных телеграмм-каналов и статей»
Практико-материальный ресурс	Оборудование	«Для работы с графикой мне необходим графический планшет»
	Стажировка	«Прохождение стажировки – это ключ к старту успешной карьеры»
	Деньги – финансы	«Подрабатываю репетитором, чтобы иметь деньги на свои проекты»
Институционально-экономический	Рынок труда	«После окончания ВУЗа планирую переехать в Москву, так как там больше вакансий для программистов»
Социальный	Друзья	«Мой друг закончил этот факультет, работает в крупной компании, поэтому я решил поступать в тот же вуз»
Символический	Дипломы – награды	«Мои победы в конкурсах – мои конкурентные преимущества»
	Волонтерство	Опыт волонтерства должен стать значимым в моем резюме»

Результаты исследования представлены в виде диаграммы (рис. 1). Отметим, что на первом месте по количеству упоминаний находится слово «семья», далее располагаются понятия «образование», «карьера». Наиболее часто встречающиеся биграммы – «финансовое благополучие», «семейная традиция», «уважение старших».

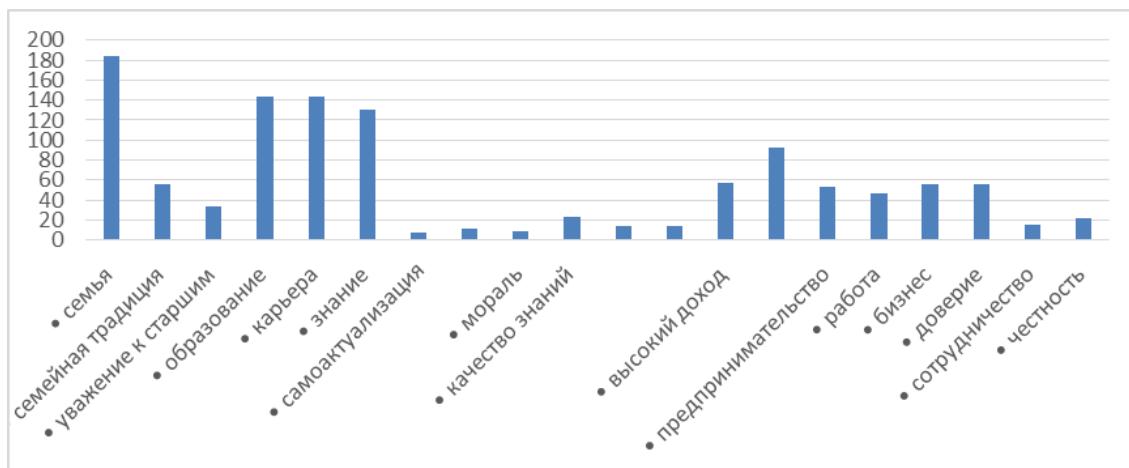


Рисунок 1 – Распределение приоритетных ценностей

Примененный нами контент-анализ показал, что в нашем исследовании нарративов студентов о планах на ближайшие 5 лет наибольшее внимание привлечено к ценностям семьи, образования, карьеры. Отметим, что код «семья» пересекается с кодом образовательных и социальных ресурсов. Код «стажировка» встречается совместно с понятием «социальный ресурс» – друзья, знакомые.

Проведенный анализ выявил, что в системе ценностных ориентаций студентов, определяющих их жизненные стратегии, доминирует комплекс традиционных и инструментальных ценностей. Высокая частота упоминаний категорий «семья», «семейная традиция», «уважение к старшим» свидетельствует о глубокой укорененности традиционного габитуса, воспринятого через семейный культурный капитал. При этом понятие «образование»

ассоциируется не с ценностью знания как такового («качество знаний», «готовность учиться всю жизнь»), а интерпретируется инструментально – как необходимый ресурс для достижения карьерных и в первую очередь материальных целей («финансовое благополучие», «высокий доход»). Низкая частотность ценностей самоактуализации и морали косвенно подтверждает этот прагматичный тренд.

Несмотря на присутствие нарративов символического капитала, его значение остается периферийным по сравнению с экономическим и культурным. Он в основном ассоциируется с достижениями кода «волонтерство», а не с глубоко интериоризированными качествами («репутация»). Это позволяет сделать вывод о том, что символический капитал осознается студентами не как значимая категория, а как нечто полезное для дальнейшего развития экономических ресурсов (трудоустройство).

Выводы. Полученные результаты составляют портрет поколения, стратегии которого сформированы на пересечении традиции и прагматизма. С одной стороны, сильное влияние семьи создает традиционный ценностный фундамент. С другой стороны, ориентация на материальный успех формирует инструментальное отношение к образованию с акцентом на экономические цели.

Таким образом, именно субъективная оценка, сформированная под влиянием ценностных ориентаций, является ключевым моментом, определяющим структуру и содержание нарративов о будущем. Это доказывает, что для понимания жизненных стратегий необходимо изучать не только объективные факторы, но и субъективное проектирование студентами собственной траектории будущего.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. – М. : Мысль, 1991. – 289 с.
2. Брунер Дж. Жизнь как нарратив // Постнеклассическая психология. – 2005. – № 1(2). – С. 9–29.
3. Бурдье П. Биографическая иллюзия // ИНТЕР. – 2002. – № 1. – С. 75–83.
4. Бурдье П. Структура, габитус, практика // Журнал социологии и социальной антропологии. 1998. – Т. 1, № 2. – С.44–59.
5. Зубок Ю. А., Чупров В. И. Жизненные стратегии молодежи: реализация ожиданий и социальные настроения // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. – 2020. – № 3(157). – С.13–41.
6. Момджян К. Х. Универсальные потребности и родовая сущность человека // Вопросы философии. – 2015а. – № 2. – С. 3–14.
7. Момджян К. Х. К типологии человеческих потребностей. Статья 1 // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 7. Философия. – 2015б. – № 4. – С. 78–95.
8. Ластухина Н. В., Степанова С. Е. Обучение служением в образовании: социально-философский анализ нарративов // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2024. – № 3(124). – С. 105–114.
9. О'Коннор Дж., Макдермотт И. Искусство системного мышления: Необходимые знания о системах и творческом подходе к решению проблем. – М. : Альпина Бизнес Букс, 2006. – 256 с.
10. Чернова Ж. В., Шпаковская Л. Л. Переход к взрослой жизни молодых людей, имеющих опыт институциональной заботы // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. – 2020. – № 3(157). – С. 94–118.
11. Warren B., Burton N. Leaders: The strategies for taking charge. – New York : Harper & Row, 1985. – 244 p.

Статья поступила в редакцию 31.10.2025

REFERENCES

1. Abul'hanova-Slavskaya K. A. Strategiya zhizni. – M. : Mysl', 1991. – 289 s.
2. Bruner Dzh. Zhizn' kak narrativ // Postneklassicheskaya psihologiya. – 2005. – № 1(2). – S. 9–29.
3. Burd'e P. Biograficheskaya illyuziya // INTER. – 2002. – № 1. – S. 75–83.
4. Burd'e P. Struktura, gabitus, praktika // Zhurnal sociologii i social'noj antropologii. 1998. – T. 1, № 2. – S.44–59.
5. Zubok Yu. A., Chuprov V. I. Zhiznennye strategii molodezhi: realizaciya ozhidanij i social'nye nastroeniy // Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskie i social'nye peremeny. – 2020. – № 3(157). – С.13–41.

6. Momdzhyan K. H. Universal'nye potrebnosti i rodovaya sushchnost' cheloveka // Voprosy filosofii. – 2015a. – № 2. – S. 3–14.
7. Momdzhyan K. H. K tipologii chelovecheskih potrebnostej. Stat'ya 1 // Vestn. Mosk. un-ta. Ser. 7. Filosofiya. – 2015b. – № 4. – S. 78–95.
8. Lastuhina N. V., Stepanova S. E. Obuchenie sluzheniem v obrazovanii: social'no-filosofskij analiz narrativov // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva. – 2024. – № 3(124). – S. 105–114.
9. O'Konnor Dzh., Makdermott I. Iskusstvo sistemnogo myshleniya: Neobhodimye znaniya o sistemah i tvorcheskom podhode k resheniyu problem. – M. : Al'pina Biznes Buks, 2006. – 256 s.
10. Chernova Zh. V., Shpakovskaya L. L. Perekhod k vzrosloj zhizni molodyh lyudej, imeyushchih opyt institucional'noj zaboty // Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskie i social'nye peremeny. – 2020. – № 3(157). – S. 94–118.
2. Warren B., Burton N. Leaders: The strategies for taking charge. – New York : Harper & Row, 1985. – 244 p.

The article was contributed on October 31, 2025

Сведения об авторах

Ластухина Наталья Валерьевна – кандидат философских наук, доцент кафедры философии, социологии и педагогики Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары, Россия, <https://orcid.org/0009-0007-1560-9694>, lastukhina2303@gmail.com

Степанова Светлана Евгеньевна – кандидат философских наук, доцент кафедры экономики, управления и права Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-7930-8993>, clers@mail.ru

Author Information

Lastukhina, Natalia Valeryevna – Candidate of Philosophy, Associate Professor of the Department of Philosophy, Sociology and Pedagogy, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia, <https://orcid.org/0009-0007-1560-9694>, lastukhina2303@gmail.com

Stepanova, Svetlana Evgenyevna – Candidate of Philosophy, Associate Professor of the Department of Economics, Management and Law, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-7930-8993>, clers@mail.ru

**РЕАЛИЗАЦИЯ ЗАДАЧНОГО ПОДХОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ БАКАЛАВРОВ
НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ 09.03.04 «ПРОГРАММНАЯ ИНЖЕНЕРИЯ»
ОБЪЕКТНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ПРОГРАММИРОВАНИЮ
В КОНТЕКСТЕ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПРОГРАММНОГО ПРОДУКТА**

*Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова,
г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. Современные требования к подготовке бакалавров по направлению подготовки «Программная инженерия» предполагают освоение полного цикла разработки программного продукта, включая архитектурное проектирование.

Традиционные подходы к обучению объектно-ориентированному программированию (ООП) нацелены на синтаксис языка, что не в полной мере соответствует профессиональным стандартам, требующим компетентности в области объектно-ориентированного анализа и проектирования.

В основе исследования – деятельностный и задачный подходы, синтез дидактических принципов, анализ образовательной практики и проектирование типологии задач, соответствующих этапам жизненного цикла программного продукта.

В статье описаны десять принципов реализации задачного подхода, семь критериев отбора задач по объектно-ориентированному программированию и их типология. Определены методические условия их реализации, включая многокритериальную оценку проектных решений и интеграцию с индустриальными инструментами.

Вышеизложенные методические подходы обеспечивают формирование компетентности в области проектирования программного продукта на базе объектно-ориентированного программирования, моделируют реальные профессиональные задачи. Научная новизна – интеграция задачного подхода с контекстом проектирования программного продукта. Практическая значимость заключается в разработке методических подходов к обучению будущих программных инженеров объектно-ориентированному программированию с учетом этапов жизненного цикла программного продукта.

Ключевые слова: *программная инженерия, объектно-ориентированное программирование, задачный подход, проектирование программного продукта, типология задач, принципы обучения, жизненный цикл программного продукта*

E. A. Mytnikova

**IMPLEMENTATION OF A TASK-BASED APPROACH
IN TEACHING OBJECT-ORIENTED PROGRAMMING
TO THE 09.03.04 “SOFTWARE ENGINEERING”
BACHELOR’S DEGREE STUDENTS
IN THE CONTEXT OF SOFTWARE PRODUCT DESIGN**

I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia

Abstract. Contemporary educational requirements for bachelor’s degree programs in “Software Engineering” necessitate comprehensive coverage of the entire software product development cycle, with particular emphasis on architectural design capabilities.

Conventional approaches to teaching object-oriented programming (OOP) predominantly emphasize language syntax, thereby insufficiently addressing professional standards that demand competencies in object-oriented analysis and architectural design.

The research methodology encompasses activity-based and task-based pedagogical frameworks, synthesis of didactic principles, systematic analysis of current educational practices, and development of a task typology corresponding to software product life cycle stages.

The paper presents ten principles for task-based approach implementation, seven criteria for OOP task selection, and their corresponding typology. Methodological implementation conditions are established, incorporating multi-criteria assessment of design solutions and integration with industry-standard development tools.

The proposed methodological framework facilitates the development of software product design competencies grounded in object-oriented programming principles while authentically modeling professional practice scenarios. The scientific contribution resides in the integration of the task-based approach within the software product design context. The practical value manifests in the development of methodologies for training prospective software engineers in object-oriented programming, with explicit consideration of software product life cycle phases.

Keywords: *software engineering, object-oriented programming, task-based approach, software product design, task typology, pedagogical principles, software product life cycle*

Введение. Современный этап развития Российской Федерации, характеризующийся цифровой трансформацией экономики и стратегическим курсом на технологический суворинитет, предъявляет повышенные требования к подготовке кадров для ИТ-индустрии. Указ Президента РФ от 18.06.2024 № 529 ([11]) относит создание доверенного и защищенного программного обеспечения к критическим технологиям, а направление подготовки 09.03.04 «Программная инженерия» включается в перечень приоритетных специальностей для обеспечения потребностей аккредитованных ИТ-организаций (Приказ Минцифры России № 712 от 26.09.2022 [12]). Ключевым аспектом профессиональной деятельности программного инженера, отличающим его от программиста-кодировщика, выступает проектирование программного продукта (ПП) – создание его архитектуры и управление всем жизненным циклом (ЖЦ), от анализа требований до сопровождения и рефакторинга.

Объектно-ориентированное программирование остается доминирующей парадигмой в современной индустрии и фундаментальной основой для моделирования предметной области и проектирования архитектуры сложных систем ([16], [17]). Однако анализ научно-методической литературы и существующей образовательной практики позволяет констатировать наличие педагогического противоречия между требованиями профессиональной деятельности и образовательных стандартов, предполагающими у выпускников направления 09.03.04 «Программная инженерия» сформированность компетенций в области объектно-ориентированного анализа, проектирования архитектуры программных систем и управления их ЖЦ, и преобладающей ориентацией традиционных методических подходов к обучению ООП на освоение синтаксиса языка программирования и решение изолированных алгоритмических задач, что не обеспечивает формирование системного мышления, способности к объектной декомпозиции сложных предметных областей, обоснованному выбору архитектурных решений и применению паттернов проектирования.

Это противоречие приводит к разрыву между академической подготовкой и реальными потребностями ИТ-индустрии: выпускники, формально владея синтаксисом ООП языков, испытывают значительные трудности при решении комплексных задач проектирования реальных ПП. В этой связи возникает проблема, заключающаяся в выявлении теоретико-методических аспектов реализации задачного подхода при обучении бакалавров направления подготовки 09.03.04 «Программная инженерия» объектно-ориентированному программированию в контексте проектирования ПП.

Таким образом, цель исследования состоит в теоретическом обосновании и разработке методической системы реализации задачного подхода при обучении бакалавров направления подготовки 09.03.04 «Программная инженерия» объектно-ориентированному программированию в контексте проектирования ПП, включающей принципы реализации задачного подхода, критерии отбора и типологию учебных задач, соответствующих этапам ЖЦ ПП.

Вопросам изучения задачного подхода в профессиональном образовании посвящены работы В. А. Голяковой [2], М. С. Горбузовой [3], И. В. Кирьяковой [4], С. М. Комаровой [5], Л. А. Кочеровой [6], Л. А. Кугеля [7], И. Р. Федоровой [13], М. В. Шингаревой [15] и др. Данный подход выступает технологической реализацией деятельностного. Учебная задача определяется как модель профессиональной проблемы, требующая нахождения нового способа деятельности ([1], [10], [14]).

Актуальность применения задачного подхода в обучении будущих программных инженеров обусловлена тем, что его применение позволяет перенести фокус с усвоения знаний о синтаксисе ООП на формирование способа деятельности – объектно-ориентированного анализа и проектирования, а также помогает моделировать условия и структуру реальной профессиональной задачи, включая рефакторинг и кросс-функциональную интеграцию.

Необходимость интеграции ООП и контекста проектирования обусловлена системностью профессиональной деятельности программного инженера, который должен освоить полный ЖЦ ПП.

В связи с этим вводится следующее понятие: *учебная профессионально-ориентированная задача по объектно-ориентированному программированию для бакалавров программной инженерии* – это комплексное, контекстно-auténtичное задание, моделирующее проблемную ситуацию из практики разработки ПП и требующее от обучающегося не только использования ООП, но и осуществления деятельности на различных этапах ЖЦ ПП.

Актуальность исследуемой проблемы. Российская ИТ-индустрия испытывает дефицит квалифицированных разработчиков в области проектирования сложных систем. Корень проблемы лежит в разрыве между содержанием и методами университетского обучения ООП и реальными задачами, стоящими перед программным инженером в определенном секторе экономике. Традиционный фокус на синтаксисе языка и решении алгоритмических задач не формирует у выпускников способности к объектно-ориентированному анализу и проектированию архитектуры, понимания ЖЦ ПП, навыков работы с требованиями, тестирования, рефакторинга и сопровождения. Актуальность исследования определяется социальной востребованностью в разработке теоретических моделей обучения, способных преодолеть этот разрыв и обеспечить подготовку конкурентоспособных специалистов ([8], [9]).

Материал и методы исследования. Исследование опирается на деятельностный подход и теорию учебной деятельности (Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Н. Ф. Талызина), теорию учебных задач и задачный подход (Г. А. Балл, Е. И. Машбиц, Л. М. Фридман) и современные требования к образованию в области информационных технологий. Методологической базой служат системный анализ образовательных практик, синтез дидактических принципов и проектирование типологии задач, соответствующих этапам ЖЦ ПП.

Результаты исследования и их обсуждение. Основным результатом данного исследования является целостная методическая система, реализующая задачный подход в обучении объектно-ориентированному программированию бакалавров программной инженерии. Система структурно интегрирует четыре взаимосвязанных компонента: принципы реализации, критерии отбора задач, их типологию и методические условия внедрения. Рассмотрим каждый из компонентов, акцентируя внимание на их педагогическом смысле и вкладе в преодоление выявленного противоречия.

Методическая система базируется на десяти принципах, которые выступают в качестве руководящих правил для организации учебного процесса, обеспечивая его ориентацию на проектирование ПП.

Таблица 1 – Принципы реализации задачного подхода

№	Принцип	Сущность принципа
1	Принцип учета выбора предметной области	Предоставление студенту выбора предметной области для проекта (из предложенного перечня), соответствующей его профессиональным интересам
2	Принцип проблемно-исследовательской направленности задач	Задачи должны содержать открытый вопрос, требующий поиска и обоснования проектного решения
3	Принцип контекстной аутентичности задач	Задачи должны моделировать реальные проблемные ситуации из практики программной инженерии, включая работу с реалистичными предметными областями
4	Принцип инкрементального усложнения архитектурных решений	Сложность требуемых архитектурных решений возрастает постепенно: от простых задач к разработке многокомпонентных систем
5	Принцип поэтапности выполнения практических заданий	Каждое крупное задание разделено на четкие этапы, соответствующие стадиям ЖЦ ПП
6	Принцип объектной декомпозиции предметной области	Формирование умения разбивать сложную область на независимые объекты / классы до начала кодирования
7	Принцип вариативности и альтернативности решений	Задачи должны допускать множество корректных архитектурных решений, требующих их сравнения и выбора
8	Принцип обоснованности решений	Любое проектное решение должно быть подкреплено теоретическими знаниями и аргументировано перед экспертом
9	Принцип реструктуризации и улучшения кода и итеративности	Обучение включает работу с существующим кодом, его улучшение и адаптацию
10	Принцип кросс-функциональной интеграции	Обучение ООП должно быть интегрировано с другими смежными дисциплинами, моделирующими реальную рабочую среду

Рассмотрим педагогическое обоснование некоторых принципов реализации задачного подхода.

Принцип учета выбора предметной области основан на положениях теории мотивации в обучении. Предоставление студенту возможности выбора предметной области для проектирования ПП из предложенного преподавателем перечня (медицинская информационная система, система управления проектами, образовательная платформа, финансовая аналитика и т. д.) обеспечивает внутреннюю мотивацию обучающегося и позволяет связать учебную деятельность с его профессиональными интересами. Структурированный перечень предметных областей, с одной стороны, не ограничивает студента в выборе той или иной сферы, с другой стороны, позволяет преподавателю оценить разработанные студентами архитектурные решения. Это важно для будущих программных инженеров, поскольку в реальной практике им придется работать с различными предметными областями, требующими глубокого понимания специфики бизнес-процессов.

Принцип обоснованности решений отражает умение аргументировать принятые архитектурные решения. В отличие от программиста-кодировщика, который реализует готовые спецификации, программный инженер должен уметь обосновывать выбор между альтернативными решениями, опираясь на принципы SOLID, паттерны проектирования и требования к качеству ПП (производительность, масштабируемость, поддерживаемость). Этот принцип реализуется через включение в структуру учебных заданий обязательного компонента – письменного или устного обоснования проектного решения с анализом его преимуществ и недостатков, альтернативных вариантов и критериев выбора.

Принцип реструктуризации и улучшения кода признает рефакторинг неотъемлемой частью процесса разработки ПП. Традиционное обучение ООП фокусируется на создании кода «с нуля», игнорируя тот факт, что значительная часть профессиональной деятельности программного инженера связана с работой над существующей кодовой базой. Включение рефакторинга в учебный процесс формирует критическое отношение к качеству кода, что является признаком сформированной проектной культуры программного инженера. Студенты учатся не только создавать новые решения, но и систематически улучшать существующие, применяя принципы объектно-ориентированного проектирования для повышения качества ПП.

Принцип кросс-функциональной интеграции отражает реальность современной разработки ПП, где программный инженер должен владеть не только языком программирования, но и экосистемой инструментов и практик. Интеграция с системами контроля версий, практиками автоматизированного тестирования, работой с базами данных и использованием UML для документирования архитектуры создает у студентов целостное представление о профессиональной деятельности и снижает адаптационный период при выходе на рынок труда.

На основе вышеуказанных принципов сформулированы семь критериев отбора задач, которые выступают методологическим фильтром для учебного материала:

1. Критерий соответствия этапам ЖЦ ПП – задача должна моделировать конкретный этап или несколько этапов ЖЦ ПП.
2. Критерий демонстрации принципов и механизмов ООП – задача должна требовать применения фундаментальных принципов ООП: абстракции, инкапсуляции, наследования, полиморфизма.
3. Критерий практической значимости и контекстной аутентичности – задача должна быть основана на реальных или реалистичных проблемных ситуациях из практики разработки ПП.
4. Критерий вариативности решений – задача должна допускать несколько корректных архитектурных решений, требующих обоснования выбора.
5. Критерий масштабируемости – задача должна предусматривать возможность расширения функциональности и усложнения архитектуры.
6. Критерий использования инструментальных средств – задача должна предполагать применение профессиональных инструментов разработки.
7. Критерий комплексности (кросс-функциональной интеграции) – задача должна интегрировать ООП со смежными областями.

На основе критерия соответствия этапам ЖЦ ПП разработана типология задач, решение которых способствует формированию компетенции в области проектирования ПП на базе объектно-ориентированного программирования.

Таблица 2 – Типология задач по ООП

Тип задачи	Основная деятельность
1. Аналитические	Объектно-ориентированный анализ, выделение классов-сущностей
2. Проектировочные	Применение паттернов проектирования, создание UML-моделей
3. Реализационные	Кодирование с реализацией принципов ООП
4. Рефакторинговые	Улучшение структуры и качества существующего кода
5. Адаптационные	Расширение функциональности с применением принципов открытости / закрытости
6. Диагностические	Анализ готового кода, выявление нарушений принципов ООП
7. Сравнительно-оценочные	Сравнение альтернативных архитектурных решений, обоснование выбора

Приведем примеры некоторых задач, предлагаемых студентам при изучении ООП, иллюстрирующих реализацию разработанной типологии.

Пример 1. Аналитическая задача

Проведите объектно-ориентированный анализ предметной области «Система управления библиотекой». Выделите основные классы-сущности, определите их атрибуты и ответственности. Постройте концептуальную диаграмму классов в нотации UML. Обоснуйте выделение каждого класса с точки зрения принципа единственной ответственности. Определите типы отношений между классами (ассоциация, агрегация, композиция, наследование).

Ожидаемый результат: UML-диаграмма классов с пояснительной запиской, содержащей обоснование каждого проектного решения.

Педагогическая ценность: данная задача реализует *принцип объектной декомпозиции* и соответствует этапу анализа требований в ЖЦ ПП. Студент должен продемонстрировать умение выделять абстракции до начала кодирования, что является важным навыком для архитектора ПП. Задача формирует способность мыслить категориями объектов и их взаимодействий, а не процедур и алгоритмов.

Пример 2. Рефакторинговая задача

Дан код класса, нарушающий несколько принципов ООП:

- класс содержит более 500 строк кода;
- реализует валидацию заказа, расчет стоимости, применение скидок, отправку уведомлений и логирование;
- содержит множественные вложенные условные операторы;
- использует конкретные классы вместо абстракций.

Выполните рефакторинг кода:

1. Определите нарушенные принципы SOLID.
2. Разработайте улучшенную архитектуру с выделением отдельных классов ответственности.
3. Примените паттерны проектирования (Strategy, Decorator, Chain of Responsibility).
4. Обоснуйте каждое изменение.

Ожидаемый результат: рефакторированный код с UML-диаграммой до / после и аналитической запиской, описывающей улучшения.

Педагогическая ценность: данная задача реализует *принцип реструктуризации и улучшения кода* и моделирует типичную ситуацию из практики сопровождения ПП. Студенты учатся распознавать антипаттерны и применять систематический подход к улучшению качества кода. Такая работа развивает способность к анализу и оценке и формирует понимание того, как неправильные проектные решения приводят к проблемам сопровождения.

Пример 3. Сравнительно-оценочная задача

Для системы управления документами необходимо реализовать функциональность экспорта документов в различные форматы (PDF, DOCX, HTML, Markdown). Проанализируйте и сравните три архитектурных решения:

- Вариант А. Использование условных операторов в методе экспорта.
- Вариант Б. Применение паттерна Strategy.
- Вариант В. Применение паттерна Factory Method + Strategy.

Для каждого варианта оцените:

- соответствие принципу открытости / закрытости;
- сложность добавления нового формата экспорта;
- читаемость и поддерживаемость кода;
- возможность повторного использования компонентов.

Обоснуйте выбор оптимального решения для данной задачи.

Ожидаемый результат: сравнительная таблица с анализом каждого варианта, UML-диаграммы для каждого решения, аргументированное заключение с выбором оптимального варианта.

Педагогическая ценность: эта задача реализует *принцип вариативности и альтернативности решений* и *принцип обоснованности решений*. Студенты развиваются аналитические умения и формируют способность к обоснованию архитектурных решений на основе системного анализа альтернатив. Понимание того, что правильное решение зависит от контекста и требований, является признаком сформированности умений в области архитектурного проектирования программных систем.

Выводы. Традиционные методики обучения программированию направлены в основном на освоение синтаксиса языка и реализации алгоритмов, вместе с тем специфика профессиональной деятельности выпускников по направлению подготовки «Программная инженерия» заключается в проектировании ПП с учетом его ЖЦ. Кроме того, объектно-ориентированное программирование занимает доминирующее место в современной индустрии разработки программного обеспечения, следовательно, востребованными становятся умения проектирования архитектуры программных систем. При этом специфика объектно-ориентированного программирования требует формирования не только навыков кодирования, но и системного подхода к проектированию ПП, способности к объектно-ориентированному анализу предметной области, обоснованному выбору архитектурных решений и применению паттернов проектирования. Решению этого противоречия способствует реализация задачного подхода, совершенствование которого в контексте проектирования ПП позволяет обосновать и сформулировать принципы обучения ООП будущих бакалавров программной инженерии, типологию и критерии отбора учебных задач. Это способствует подготовке конкурентоспособных, востребованных на рынке ИТ программных инженеров, компетентных в области разработки программного обеспечения.

Перспективы дальнейших исследований включают апробацию предложенной системы в рамках учебных курсов, разработку цифровых средств оценки архитектурных решений студентов и расширение модели на магистерские программы, ориентированные на архитектуру программного обеспечения и проектные паттерны.

ЛИТЕРАТУРА

1. Балл Г. А. Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект. – М. : Педагогика, 1990. – 184 с.
2. Голякова В. А. Подготовка курсантов военного вуза к решению компетентностно-ориентированных профессиональных задач : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – Челябинск, 2019. – 25 с.
3. Горбузова М. С. Методика использования систем контекстных задач при обучении будущих учителей информационным технологиям : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. – Волгоград, 2015. – 28 с.
4. Кирьякова И. В. Задачный подход в обучении основам программного обеспечения для развития продуктивного мышления будущего учителя информатики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. – Омск, 2007. – 23 с.
5. Комарова С. М. Методика обучения бакалавров педагогического образования, специализирующихся в области информационных технологий, компьютерному моделированию с использованием межпредметных задач : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. – СПб., 2017. – 22 с.
6. Кочерова Л. А. Задачный подход как технология индивидуально-дифференциированного обучения сотрудников ОВД РФ : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – Махачкала, 2017. – 23 с.
7. Кугель Л. А. Обучение студентов алгоритмизации и программированию на основе структурно-алгоритмического подхода к постановке и реализации задач (на примере направления подготовки бакалавров «Прикладная информатика») : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. – М., 2015. – 23 с.
8. Лавина Т. А., Ильина Л. А. Кейс-технология как средство формирования ИКТ-компетенций бакалавров по информационной безопасности при обучении информатике и языкам программирования // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковleva. – 2022. – № 1(114). – С. 171–176. – DOI 10.26293/chgpu.2022.114.1.022.

9. Лавина Т. А., Мытникова Е. А., Яруськина Е. Т. Подготовка по программированию бакалавров направления «Программная инженерия» с учетом концепции комплексного подхода к инженерному образованию // Современные научноемкие технологии. – 2023. – № 7. – С. 160–166. – DOI 10.17513/snt.39712.
10. Mashbic E. I. Психологический анализ учебной задачи // Советская педагогика. – 1973. – № 2. – С. 58–65.
11. Об утверждении приоритетных направлений научно-технологического развития и перечня важнейших научноемких технологий: указ Президента Российской Федерации от 18.06.2024 № 529 [Электронный ресурс]. – URL : <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202406180018> (дата обращения: 01.11.2025).
12. О рекомендованном перечне приоритетных специальностей и направлений подготовки высшего образования для обеспечения основных потребностей аккредитованных организаций, осуществляющих деятельность в области информационных технологий, и операторов связи в квалифицированных кадрах: приказ Министерства цифрового развития, связи и массовых коммуникаций Российской Федерации от 26 сентября 2022 г. № 712 [Электронный ресурс]. – URL : https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_427459/2ff7a8c72de3994f30496a0ccb1ddafaddf518/ (дата обращения: 01.11.2025).
13. Федорова И. Р. Формирование общих компетенций студентов профессиональных образовательных организаций средствами учебных задач : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – Томск, 2020. – 23 с.
14. Фридман Л. М. Логико-психологический анализ школьных учебных задач. – М. : Педагогика, 1977. – 208 с.
15. Шингарева М. В. Проектирование компетентностно-ориентированных задач по учебным дисциплинам вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – М., 2012. – 23 с.
16. Rangisetti A. K. The Importance of Object-Oriented Programming // Hands-On Object-Oriented Programming: Mastering OOP Features for Real-World Software Systems Development. – Berkeley, CA : Apress, 2024. – P. 1–41. – DOI 10.1007/979-8-8688-0524-0_1.
17. Singh N., Chouhan S. S., Verma K. Object oriented programming: Concepts, limitations and application trends // 2021 5th International Conference on Information Systems and Computer Networks (ISCON). – IEEE, 2021. – P. 1–4. – DOI 10.1109/ISCON52037.2021.9702463.

Статья поступила в редакцию 09.11.2025

REFERENCES

1. Ball G. A. Teoriya uchebnykh zadach: psikhologo-pedagogicheskij aspekt. – М. : Pedagogika, 1990. – 184 s.
2. Golyakova V. A. Podgotovka kursantov voennogo vuza k resheniyu kompetentnostno-orientirovannykh professional'nykh zadach : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.08. – Chelyabinsk, 2019. – 25 s.
3. Gorbuzova M. S. Metodika ispol'zovaniya sistem kontekstnykh zadach pri obuchenii budushchikh uchitelej informacionnym tekhnologiyam : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.02. – Volgograd, 2015. – 28 s.
4. Kir'yakova I. V. Zadachnyj podkhod v obuchenii osnovam programmogo obespecheniya dlya razvitiya produktivnogo myshleniya budushchego uchitelya informatiki : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.02. – Omsk, 2007. – 23 s.
5. Komarova S. M. Metodika obucheniya bakalavrov pedagogicheskogo obrazovaniya, specializiruyushchikhsya v oblasti informacionnykh tekhnologij, komp'yuternomu modelirovaniyu s ispol'zovaniem mezhpredmetnykh zadach : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.02. – SPb., 2017. – 22 s.
6. Kocherova L. A. Zadachnyj podkhod kak tekhnologiya individual'no-differencirovannogo obucheniya sotrudnikov OVD RF : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.08. – Makhachkala, 2017. – 23 s.
7. Kugel' L. A. Obuchenie studentov algoritmizacii i programmirovaniyu na osnove strukturno-algoritmicheskogo podkhoda k postanovke i realizacii zadach (na primere napravleniya podgotovki bakalavrov «Prikladnaya informatika») : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.02. – М., 2015. – 23 s.
8. Lavina T. A., Il'ina L. A. Kejs-tehnologiya kak sredstvo formirovaniya IKT-kompetencij bakalavrov po informacionnoj bezopasnosti pri obuchenii informatike iazykam programmirovaniyu // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva. – 2022. – № 1(114). – S. 171–176. – DOI 10.26293/chgpu.2022.114.1.022.
9. Lavina T. A., Mytnikova E. A., Yarus'kina E. T. Podgotovka po programmirovaniyu bakalavrov napravleniya «Programmnaya inzheneriya» s uchetom konsepcii kompleksnogo podkhoda k inzhenernomu obrazovaniyu // Sovremennye naukoemkie tekhnologii. – 2023. – № 7. – S. 160–166. – DOI 10.17513/snt.39712.
10. Mashbic E. I. Psichologicheskij analiz uchebnoj zadachi // Sovetskaya pedagogika. – 1973. – № 2. – С. 58–65.
11. Ob utverzhdenii prioritetnykh napravlenij nauchno-tehnologicheskogo razvitiya i perechnya vazhnejshikh naukoemkikh tekhnologij: ukaz Prezidenta Rossiijskoj Federacii ot 18.06.2024 № 529 [Elektronnyj resurs]. – URL : <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202406180018> (data obrashcheniya: 01.11.2025).

12. O rekomendovannom perechne prioritetnykh special'nostej i napravlenij podgotovki vysshego obrazovaniya dlya obespecheniya osnovnykh potrebnostej akkreditovannykh organizacij, osushchestvlyayushchikh deyatel'nost' v oblasti informacionnykh tekhnologij, i operatorov svyazi v kvalificirovannykh kadrah: prikaz Ministerstva cifrovogo razvitiya, svyazi i massovykh kommunikacij Rossijskoj Federacii ot 26 sentyabrya 2022 g. № 712 [Elektronnyj resurs]. – URL : https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_427459/2ff7a8c72de3994f30496a0ccb1ddafdadf518/ (data obrashcheniya: 01.11.2025).
13. Fedorova I. R. Formirovanie obshchikh kompetencij studentov professional'nykh obrazova-tel'nykh organizacij sredstvami uchebnykh zadach : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.08. – Tomsk, 2020. – 23 s.
14. Fridman L. M. Logiko-psichologicheskij analiz shkol'nykh uchebnykh zadach. – M. : Pedagogika, 1977. – 208 s.
15. Shingareva M. V. Proektirovanie kompetentnostno-orientirovannykh zadach po uchebnym disciplinam vuza : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.08. – M., 2012. – 23 s.
16. Rangisetti A. K. The Importance of Object-Oriented Programming // Hands-On Object-Oriented Programming: Mastering OOP Features for Real-World Software Systems Development. – Berkeley, CA : Apress, 2024. – P. 1–41. – DOI 10.1007/979-8-8688-0524-0_1.
17. Singh N., Chouhan S. S., Verma K. Object oriented programming: Concepts, limitations and application trends // 2021 5th International Conference on Information Systems and Computer Networks (ISCON). – IEEE, 2021. – P. 1–4. – DOI 10.1109/ISCON52037.2021.9702463.

The article was contributed on November 9, 2025

Сведения об авторе

Мытникова Екатерина Анатольевна – старший преподаватель кафедры компьютерных технологий Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары, Россия, <https://orcid.org/0000-0001-7974-5520>, amaliaamalia@yandex.ru

Author Information

Mytnikova, Ekaterina Anatolyevna – Senior Lecturer of the Department of Computer Technologies, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia, <https://orcid.org/0000-0001-7974-5520>, amaliaamalia@yandex.ru

УДК 378.18

DOI 10.37972/chgpu.2025.129.4.017

O. A. Семенова

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ АДАПТАЦИЯ И ИНТЕГРАЦИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ВУЗОВСКУЮ СРЕДУ

Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова,
г. Чебоксары, Россия

Аннотация. Статья посвящена анализу социокультурной адаптации иностранных студентов в российских вузах, актуальность которой обусловлена интернационализацией образования и возрастающим притоком обучающихся из-за рубежа. Автором анализируются проблемы адаптации иностранных граждан, которые учатся по программам высшего образования на территории Российской Федерации, включая языковые, академические, социально-бытовые и психологические вызовы, влияющие на успешность обучения и благополучие студентов. Целью данной работы является выявление роли воспитательной работы вуза в организации социокультурной адаптации иностранных студентов и их успешной интеграции в общее студенческое пространство. Исследование опирается на опыт и практику воспитательной работы Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова с применением системного и сравнительного анализов и обобщения.

В ходе исследования выявляются ключевые направления воспитательной работы вуза, зарекомендовавшие себя в качестве наиболее эффективных и простых в реализации, а также эксплицируется ведущая роль воспитательной работы в формировании межкультурной толерантности и создании поддерживающей среды. На примере успешных программ ЧГУ имени И. Н. Ульянова (подготовительное отделение, кураторство, культурно-массовые мероприятия, психологическая поддержка) делается вывод, что эффективная социокультурная адаптация требует системных педагогических стратегий и активной воспитательной работы, способствуя успешной интеграции иностранных студентов в российское образовательное пространство.

Ключевые слова: иностранные студенты, социокультурная адаптация, интеграция, воспитательная работа, вузовская среда, педагогические стратегии

O. A. Semenova

SOCIOCULTURAL ADAPTATION AND INTEGRATION OF FOREIGN STUDENTS INTO THE UNIVERSITY ENVIRONMENT

I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia

Abstract. This article analyzes the sociocultural adaptation of international students at Russian universities, a topic relevant to the internationalization of education and the increasing influx of international students. The author examines the adaptation challenges of foreign citizens studying in higher education programs in the Russian Federation, encompassing linguistic, academic, social, and psychological challenges that impact student success and well-being. The purpose of this study is to identify the role of university educational efforts in organizing the sociocultural adaptation of international students and their successful integration into the general student community. The study draws on the experience and practice of educational work at I. Ulyanov Chuvash State University, using a systemic, comparative analysis and generalization.

The study identifies key areas of the university's educational work that have proven to be the most effective and easiest to implement, and explicates the leading role of educational work in fostering intercultural tolerance and creating a supportive environment. Using the example of successful programs at I. Ulyanov Chuvash State University (preparatory department, mentoring, cultural events, psychological

support), it concludes that effective sociocultural adaptation requires systemic pedagogical strategies and active educational work, facilitating the successful integration of international students into the Russian educational system.

Keywords: *foreign students, sociocultural adaptation, integration, educational work, university environment, pedagogical strategies*

Введение. Современное высшее образование в Российской Федерации характеризуется значительным увеличением контингента иностранных студентов, что обусловлено реализацией государственной политики по интернационализации образования и повышению привлекательности российского высшего образования на мировом уровне. В соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ [11] иностранные граждане имеют равные права с гражданами России на получение образования, что подчеркивает важность создания благоприятных условий для их обучения и полноценной жизни в академической и социокультурной среде.

Однако прибытие в новую страну, незнакомую культурную среду и образовательную систему неизбежно порождает комплекс проблем, связанных с социокультурной адаптацией. Как отмечает Д. Д. Дмитриева, иностранные студенты сталкиваются прежде всего с проблемами профессиональной и бытовой коммуникации. Владение русским языком не гарантирует знание и понимание особенностей российской культуры и менталитета, которые необходимы для успешной коммуникации с остальными обучающимися. В этой ситуации особо актуализируется применение в учебно-воспитательном процессе страноведческой информации о России: о русских обычаях и традициях, особенностях национального характера и т. д. [1, с. 32]. Как показывает опыт общения с иностранными обучающимися, многие из приезжих студентов демонстрируют низкий уровень осведомленности не только в отношении российской культуры, но и мировой культуры в целом, что загоняет их в рамки коммуникации исключительно с представителями своей страны. Социальное взаимодействие между людьми, особенно в замкнутых условиях, порождает различные межличностные отношения как позитивного (взаимное уважение, доверие, симпатия, сотрудничество), так и негативного характера (неприязнь, недоверие, предвзятость) [5, с. 305]. Отсутствие коммуникации и социальная отстраненность иностранных студентов отрицательно влияют на общее восприятие страны, формируя однобокий и поверхностный образ, основанный на бытовых трудностях, недостатке поддержки и неспособности к глубокому пониманию местной культуры.

Согласно Н. П. Петровой, иностранные студенты представляют собой как важный источник финансовых ресурсов, так и имиджеобразующий фактор не только для конкретного вуза, но и для страны в целом. Выпускники высших учебных заведений России в последующем пополняют национальную элиту других стран, которые могут выступать в качестве эффективных «агентов влияния», сохраняющих личную лояльность к стране [6, с. 143]. Подобный опыт обучения и проживания иностранных студентов в России является мощным инструментом формирования положительного образа страны на международной арене – демонстрирует открытость, толерантность, высокий уровень образования и культуры.

Успешность обучения иностранных обучающихся, их психологическое благополучие и дальнейшая профессиональная самореализация во многом зависят от эффективности процесса их адаптации. Целью работы является выявление роли воспитательной работы вуза в организации социокультурной адаптации иностранных студентов и их эффективной интеграции в общее студенческое пространство.

Актуальность исследуемой проблемы. Актуальность настоящего исследования обусловлена рядом факторов. Во-первых, увеличение числа иностранных обучающихся ставит перед системой высшего образования Российской Федерации новые задачи по созданию комфортной и поддерживающей среды. Неудачный опыт адаптации может привести к снижению академической успеваемости, развитию стрессовых состояний, социальной изоляции и, как следствие, оттоку студентов. Во-вторых, социокультурная адаптация является многогранным процессом, охватывающим академические, социально-бытовые, психологические и языковые аспекты. В-третьих, успешная интеграция иностранных студентов способствует не только их личностному развитию, но и обогащению социокультурной среды самого вуза, содействует развитию межкультурного диалога и укреплению международных связей.

Материал и методы исследования. Материалом для исследования послужили научные публикации по проблеме социокультурной адаптации и интеграции иностранных студентов, статистические данные по контингенту иностранных обучающихся в российских вузах, а также опыт воспитательной работы с иностранными студентами Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова. В работе использованы описательный метод, метод контекстуального анализа, сравнение.

Результаты исследования и их обсуждение. По данным Министерства науки и высшего образования за 2024 г. в российских вузах обучалось более 389 тыс. иностранных студентов, что является рекордным показателем. За последние пять лет эта цифра выросла на 16 % [4]. Эти показатели далеки от идеальных, т. к. для повышения престижа и конкурентоспособности российского образования Единый план по достижению национальных целей развития Российской Федерации до 2030 г. и на перспективу до 2036 г. устанавливает в качестве приоритетных целей увеличение численности иностранных студентов, обучающихся по образовательным программам высшего образования в российских образовательных организациях высшего образования и научных организациях не менее чем до 500 тыс. человек к 2030 г. [3].

М. Б. Понянина и П. С. Селезнев отмечают, что такая тенденция – это, несомненно, положительное явление как для экономики страны, так и для ее статуса: увеличение числа иностранных обучающихся обеспечивает узнаваемость вузов РФ на международной образовательной арене, повышает престиж нашей страны за рубежом [7, с. 107]. Успешный опыт обучения и проживания иностранных студентов формирует позитивный образ России как страны с высоким уровнем образования, богатой культурой и, что немало-важно, гостеприимством. Расширение потенциала такой «мягкой силы» в арсенале Российской Федерации особенно актуально в условиях современной нестабильной геополитической обстановки в мире и укрепившегося статуса нашей страны как агрессора и угрозы международной безопасности.

В таком контексте воспитательный процесс в вузе расценивается не просто как система организации внеучебной деятельности студентов, а как часть общекультурного процесса, связанного с развитием личности, в тесном взаимодействии с экономической, политической, социальной, а также культурологической ситуациями в стране [10, с. 155].

Воспитательная работа занимает одну из ключевых ролей в организации образовательного процесса в условиях современного вуза, а в отношении иностранных студентов эта деятельность приобретает еще и критическую, стратегическую ценность, выходящую далеко за рамки традиционного понимания академического наставничества. Она становится фундаментальным элементом для реализации всех тех преимуществ, которые приносят иностранные студенты.

Согласно Н. А. Дмитриенко, социокультурная адаптация обучающихся представляет собой динамический процесс взаимодействия личности и новой для нее социокультурной

среды, включающий освоение новой системы ценностей, норм, образцов поведения, социальных ролей и форм коммуникации [2, с. 102]. Начало студенческой жизни является стрессовой ситуацией для молодых людей, которые только окончили школу и переходят в новый, относительно взрослый этап своей жизни. В случае с иностранными гражданами эта ситуация обостряется дополнительными сложностями.

Во-первых, это языковая адаптация. Несомненно, владение русским языком является фундаментальным условием успешного приспособления, и многие вузы активно реализуют подготовительные отделения для иностранных граждан, где основной акцент делается на интенсивном изучении русского языка как средства межличностной и академической коммуникации. Однако на практике более трети иностранных студентов не владеют русским языком даже на базовом уровне. Более того, встречаются обучающиеся, которые с трудом изъясняются на английском, предпочитая ему родной язык, как правило, арабский или французский.

В прошлом году на базе Чувашского государственного университета им. И. Н. Ульянова нами был проведен опрос студентов первого курса медицинского факультета о языковых трудностях, которые возникли у студентов в процессе обучения и адаптации в новой стране. В опросе приняли участие 376 человек. 8 % респондентов считают, что они имеют уверенный уровень владения русским языком (представители стран Африки, граждане Ирана, Турции); 21 % опрошенных отмечают разговорный уровень с использованием переводчика (также представители стран Африки, граждане Ирана, Ирака); 66,5 % студентов владеют, по их мнению, низким уровнем знания русского, но имеют уверенный уровень владения английским языком (большинство из них граждане Индии); остальные отмечают знание только своего родного языка. После прохождения подготовительного курса студенты подтвердили, что периодически испытывают трудности в понимании разговорной речи, особенно в условиях неформальной обстановки, что затрудняет их общение с российскими студентами и преподавателями.

Для преодоления этой проблемы организованы регулярные мероприятия совместно с российскими студентами в различных форматах (квизы, мастер-классы, квесты и т. д.). Например, интеллектуальная игра, приуроченная ко Дню народного единства, проводимая студентами юридического факультета. Одним из ключевых преимуществ мероприятий такого формата является взаимообучаемость и диалог на равных в парадигме «студент–студент», т. к. обе группы обучающихся получают возможность прокачать свои языковые навыки. Добавим, что российские студенты получают бесценный организаторский опыт, а иностранные – знакомство с российской культурой через взаимодействие с ее носителями.

Во-вторых, сложности вызывает академическая и социально-бытовая адаптация. Первая связана с освоением специфики российской образовательной системы, форм и методов обучения, системы оценивания, требований к выполнению учебных заданий. Т. М. Терещенко и Л. А. Федотова подчеркивают, что наиболее успешная адаптация происходит тогда, когда студент сам в этом заинтересован, когда он воспринимает изменившиеся обстоятельства жизни с позитивной стороны, с желанием преодолеть трудности и получить максимум от новой образовательной среды, которая определяет уровень профессиональной подготовки будущего специалиста [9, с. 69]. Вторая (социально-бытовая) адаптация охватывает вопросы проживания в общежитии, организации питания, использования транспортной инфраструктуры, медицинского обслуживания, оформления необходимых документов. Для этих целей в ЧувГУ функционирует Совет иностранных обучающихся – студенческое общественное объединение, формируемое по инициативе иностранных обучающихся с целью реализации их прав на участие в управлении образовательным процессом, решения важных вопросов жизнедеятельности студенческой молодежи, развития

ее социальной активности, поддержки и реализации социальных инициатив в ЧувГУ [8]. В круг обязанностей Совета входят: защита прав и представление интересов иностранных обучающихся; формирование их гражданской культуры, активной гражданской позиции; сохранение и развитие ценностей и традиций взаимного уважения между иностранными студентами и местными жителями; организация их отдыха и досуга, проведение культурно-массовых мероприятий; участие в разработке системы поощрения иностранных обучающихся ЧувГУ за достижения в различных сферах учебной и внеучебной деятельности, в том числе за активное участие в деятельности Студенческого совета ЧувГУ. Ежегодно Советом организуется целый комплекс мероприятий для успешной адаптации иностранных граждан:

1. «Ритмы Мира» – Фестиваль Дружбы Народов, культурное мероприятие с участием иностранных студентов в Чувашии. Фестиваль является живым калейдоскопом национальных культур, которые представляют студенты Чувашского государственного университета, приехавшие в республику из более 50 стран. Это одно из важнейших средств воспитания молодежи в духе патриотизма, межконфессионального согласия и межкультурного диалога, мира и сотрудничества между странами и народами.

2. Квест «Welcome to ЧувГУ» – помогает первокурсникам быстрее адаптироваться к новым условиям учебы и быта.

3. ЧГУfest – музыкальный фестиваль, на котором студенты из зарубежных стран демонстрируют свои таланты.

4. «Кубок наций» – ежегодный турнир по мини-футболу, проводящийся в целях укрепления спортивных традиций университета, межнациональных отношений между обучающимися, популяризации мини-футбола среди студентов университета, привлечения их к регулярным занятиям физической культурой и спортом.

5. «Иностранный студент года» – конкурс, стимулирующий социальную активность, творческий потенциал и стремление к успеху среди иностранных студентов. Среди наиболее успешных проектов победители конкурса «Иностранный студент года» представили такие инициативы, как медицинский волонтерский проект «Helping Hands», научно-популярная выставка «MedFair», сборник «Сказки Африки», проект социальной поддержки «Hope Union», Telegram-бот-помощник «Explore ChuvSU», основы оказания первой медицинской помощи «Paramedic ЧГУ», получив признание и поддержку администрации университета.

Помимо студенческой и преподавательской поддержки для иностранных студентов ежегодно организовываются встречи с представителями правоохранительных органов, сотрудниками миграционной службы и представителями духовенства, которые проходят под эгидой «открытого диалога», где обучающиеся имеют возможность задать интересующие их вопросы и решить имеющиеся проблемы.

Переезд в другую страну, разлука с близкими, изменение привычного образа жизни неизбежно вызывают у иностранных студентов стресс, депрессию, чувство одиночества и тревоги. Опрос, проведенный Т. Л. Чернышевой среди иностранных обучающихся, позволил сделать вывод об адаптационных процессах, преимущественно в социально-культурном аспекте. Ответы на вопрос «Насколько легко Вы влились в учебный процесс?» обнаружили тот факт, что порядка 52 % студентов-иностранцев испытывали дискомфорт после приезда на учебу в Россию, особенно это следует отнести к гражданам стран дальнего зарубежья. При ответе на вопрос «Встречались ли Вы с трудностями в налаживании контактов с российскими студентами и местным населением из-за разности ценностей, традиций и обычаяев?» 44 % респондентов признали наличие проблем. 39 % опрошенных считали основным барьером эффективной коммуникации непонимание мотивов поступков россиян [12, с. 90]. Это только подтверждает ранее высказанные нами тезисы. Поэтому

считаем необходимым своевременно оказать им посильную поддержку и задействовать в мирное созидающее русло. Грамотно выстроенная воспитательная работа в данном случае является одним из наиболее эффективных и значимых инструментов социокультурной адаптации и интеграции иностранных студентов. Она не только помогает им преодолеть трудности, но и способствует формированию толерантности, взаимоуважения и межкультурного диалога.

Считаем, что при организации воспитательной работы важно придерживаться следующих ключевых аспектов:

1. Формирование межкультурной толерантности и уважения – любые мероприятия, организованные в рамках воспитательной работы с иностранными и российскими студентами (фестивали национальных культур, дни дружбы народов, круглые столы по межкультурному диалогу), должны быть нацелены на культурный обмен, формирование уважительного отношения к традициям других народов и разрушение стереотипного мышления о той или иной стране.

2. Создание комфортной и поддерживающей среды – воспитательная работа должна быть поэтапной и начинаться с грамотно выстроенной деятельности кураторов, студенческих наставников, культурных центров, чтобы с первых дней выстроить атмосферу открытости и поддержки. Регулярные встречи, совместные мероприятия, экскурсии позволяют студентам почувствовать себя частью академического сообщества, найти новых друзей и избежать чувства одиночества.

3. Популяризация российской культуры и традиций – это важное направление деятельности воспитательной работы, т. к. знакомство с историей, искусством, литературой, обычаями и традициями России через посещение музеев, театров, участие в народных праздниках и тематических вечерах способствует более глубокому пониманию российской действительности и облегчает процесс культурной адаптации.

4. Развитие социальной активности и коммуникативных навыков – воспитательная работа должна строиться на активном, но при этом мягким вмешательстве во внеучебную жизнь студентов. Вовлечение иностранных обучающихся в общественную жизнь вуза, спортивные секции, волонтерские движения, творческие коллективы способствует развитию их коммуникативных навыков, расширению круга общения с российскими студентами, формированию лидерских качеств и активной гражданской позиции.

5. Психологическая поддержка и профилактика дезадаптации – это важное направление, которое должно быть отложено через лиц, непосредственно и регулярно взаимодействующих со студентами (кураторы, специалисты по воспитательной работе на факультетах). Они должны обладать навыками межкультурной коммуникации, чтобы своевременно выявлять признаки дезадаптации и оказывать обучающимся необходимую психологическую помощь, направлять их к специалистам при необходимости.

В ЧувГУ за каждой группой иностранных студентов закреплен куратор из числа профессорско-преподавательского состава, который осуществляет индивидуальное сопровождение, помогает решать возникающие проблемы и организует внеучебную деятельность. Активно развивается система студенческого наставничества («Корпус наставников»), в которой старшекурсники из числа российских и ранее адаптировавшихся иностранных студентов оказывают поддержку новичкам.

На наш взгляд, деятельность Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова в области адаптации иностранных обучающихся является ярким примером комплексного и системного подхода к решению этой актуальной проблемы, что позволяет добиться высоких результатов в их интеграции в российское образовательное пространство. Каждая программа, реализуемая вузом в этом направлении, имеет своей конечной

целью комфортное пребывание студентов в университете на протяжении всего образовательного процесса.

Выводы. Нами представлена и проанализирована действующая система социокультурной адаптации и интеграции иностранных студентов в вузовскую среду, реализуемая в стенах Чувашского государственного университета им. И. Н. Ульянова. Проведенный анализ позволил установить, что системный подход и грамотно организованные воспитательные стратегии повышают эффективность и существенно упрощают процесс адаптации иностранных студентов в новых для них условиях. Успешность этого процесса определяется эффективностью языковой, академической, социально-бытовой и психологической адаптации.

Воспитательная работа играет ключевую роль в данном процессе, способствуя формированию межкультурной толерантности, созданию комфортной среды, популяризации российской культуры и развитию социальной активности студентов. Опыт Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова демонстрирует эффективность комплексных адаптирующих программ, включающих подготовительное отделение, службу сопровождения, систему кураторства и наставничества, а также активное вовлечение обучающихся в культурно-массовые и спортивные мероприятия. Считаем, что аналогичная деятельность должна стать неотъемлемой частью каждого вуза, в котором обучаются иностранные студенты, т. к. личный положительный опыт, сформированный благодаря внимательной воспитательной работе, является мощным инструментом против предвзятости и негативных стереотипов о стране.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дмитриева Д. Д. Роль внеаудиторной воспитательной работы в подготовке иностранных студентов к межкультурной коммуникации на русском языке // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2023. – № 1(42). – С. 31–34. – DOI 10.57145/27128474_2023_12_01_40.
2. Дмитrienko H. A., Коваленко Н. С., Васильева С. Л. Социокультурная адаптация иностранных студентов в образовательной среде университетов Томска // Педагогическое образование в России. – 2020. – № 4. – С. 100–105. – DOI 10.26170/po20-04-12.
3. Единый план по достижению национальных целей развития Российской Федерации до 2030 года и на перспективу до 2036 года (утв. Правительством РФ) [Электронный ресурс] // СПС «КонсультантПлюс». – URL : https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_495719/ (дата обращения: 05.11.2025).
4. Иностранные студенты в России: число иностранных студентов в России за год выросло до 389 тыс. человек [Электронный ресурс] // ИА TAdviser. – 2024. – URL : https://www.tadviser.ru/index.php/%D0%A1%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D1%8F:%D0%98%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%80%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8B%D0%8B%D0%85_%D1%81%D1%82%D1%83%D0%84%D0%85%D0%BD%D1%82%D1%8B_%D0%82%D0%80%D0%8E%D1%81%D1%81%D0%80%D0%88%D0%80 (дата обращения: 01.11.2025).
5. Павлова С. А., Уварова Н. Н. Проблема коммуникации студентов в межличностном общении // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 6(73). – С. 305–306.
6. Петрова Н. П. Специальная воспитательная работа в вузе как способ социально-психологической адаптации студентов-иностраниц // Теоретические и практические вопросы психологии и педагогики. Сборник статей Международной научно-практической конференции. – 2015. – С. 143–146.
7. Понявина М. Б., Селезнев П. С. Увеличение количества иностранных студентов в российских вузах как элемент государственной политики в сфере образования // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. – 2020. – № 1. – С. 104–107. – DOI 10.26794/2226-7867-2020-10-1-104-108.
8. Совет иностранных обучающихся [Электронный ресурс] // Чувашский государственный университет им. И. Н. Ульянова : официальный сайт. – URL : <https://www.chuvsu.ru/international/vneuchebnaya-deyatelnost/sovetostrannyh-obuchayushhihsya/?ysclid=mhvkhkj4bo343142819> (дата обращения: 01.11.2025).
9. Терещенко Т. М., Федотова Л. А. Академическая адаптация иностранных студентов в образовательном пространстве педагогического вуза // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2020. – № 3(146). – С. 68–73.
10. Турчина Ж. Е., Бакшиев А. И., Бакшиева С. Л. Роль воспитательной работы в профессиональном становлении современного специалиста высшей школы // Современное педагогическое образование. – 2022. – № 2. – С. 154–158.

11. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ [Электронный ресурс] // СПС «КонсультантПлюс». – URL : https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 05.11.2025).

12. Чернышева Т. Л. Адаптация иностранных студентов в рамках реализации третьей миссии университета // ПНиО. – 2024. – № 3(69). – С. 90–112.

Статья поступила в редакцию 14.11.2025

REFERENCES

1. Dmitrieva D. D. Rol' vneauditornoj vospitatel'noj raboty v podgotovke inostrannykh studentov k mezhkul'turnoj kommunikacii na russkom yazyke // Azimut nauchnykh issledovanij: pedagogika i psichologiya. – 2023. – № 1(42). – S. 31–34. – DOI 10.57145/27128474_2023_12_01_40.
2. Dmitrienko N. A., Kovalenko N. S., Vasil'eva S. L. Sociokul'turnaya adaptaciya inostrannykh studentov v obrazovatel'noj srede universitetov Tomska // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2020. – № 4. – S. 100–105. – DOI 10.26170/po20-04-12.
3. Edinyj plan po dostizheniyu nacional'nykh celej razvitiya Rossijskoj Federacii do 2030 goda i na perspektivu do 2036 goda (utv. Pravitel'stvo RF) [Elektronnyj resurs] // SPS «Konsul'tant-PlyuS». – URL : https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_495719/ (data obrashcheniya: 05.11.2025).
4. Inostrannye studenty v Rossii: chislo inostrannykh studentov v Rossii za god vyroslo do 389 tys. chelovek [Elektronnyj resurs] // IA TAdviser. – 2024. – URL : <https://www.tadviser.ru/index.php/%D0%A1%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D1%8F%D0%98%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%80%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8B%D0%B5%D1%81%D1%82%D1%83%D0%B4%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%88B%D0%B2%D0%A0%D0%BE%D1%81%D1%81%D0%B8%D0%8B%D0%88> (data obrashcheniya: 01.11.2025).
5. Pavlova S. A., Uvarova N. N. Problema kommunikacii studentov v mezhlichnostnom obshchenii // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. – 2018. – № 6(73). – S. 305–306.
6. Petrova N. P. Special'naya vospitatel'naya rabota v vuze kak sposob social'no-psikhologicheskoy adaptacii studentov-inostrancev // Teoreticheskie i prakticheskie voprosy psikhologii i pedagogiki. Sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. – 2015. – S. 143–146.
7. Ponyavina M. B., Seleznev P. S. Uvelichenie kolichestva inostrannykh studentov v rossijskikh vuzakh kak ehlement gosudarstvennoj politiki v sfere obrazovaniya // Gumanitarnye nauki. Vestnik Finansovogo universiteta. – 2020. – № 1. – C. 104–107. – DOI 10.26794/2226-7867-2020-10-1-104-108.
8. Sovet inostrannykh obuchayushchikhsya [Elektronnyj resurs] // Chuvashskij gosudarstvennyj universitet im. I. N. Ul'yanova : oficial'nyj sajt. – URL : <https://www.chuvsu.ru/international/vneuchebnaya-deyatelnost/sovets-inostrannyh-obuchayushchihsya/?ysclid=mvhvkxj4bo343142819> (data obrashcheniya: 01.11.2025).
9. Tereshchenko T. M., Fedotova L. A. Akademicheskaya adaptaciya inostrannykh studentov v obrazovatel'nom prostranstve pedagogicheskogo vuza // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. – 2020. – № 3(146). – S. 68–73.
10. Turchina Zh. E., Baksheev A. I., Baksheeva S. L. Rol' vospitatel'noj raboty v professional'nom stanovlenii sovremennoj specialista vysshei shkoly // Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie. – 2022. – № 2. – S. 154–158.
11. Federal'nyj zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» ot 29.12.2012 № 273-FZ [Elektronnyj resurs] // SPS «Konsul'tantPlyuS». – URL : https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (data obrashcheniya: 05.11.2025).
12. Chernysheva T. L. Adaptaciya inostrannykh studentov v ramkakh realizacii tret'ej missii universiteta // PNIO. – 2024. – № 3(69). – S. 90–112.

The article was contributed on November 17, 2025

Сведения об авторе

Семенова Ольга Алексеевна – аспирант кафедры философии, социологии и педагогики Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары, Россия, <https://orcid.org/0009-0007-0942-8803>, olga_alekseevna92@mail.ru

Author Information

Semenova, Olga Alekseevna – Post-graduate Student, Department of Philosophy, Sociology and Pedagogics, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia, <https://orcid.org/0009-0007-0942-8803>, olga_alekseevna92@mail.ru

ЛИНГОПРАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ УПОТРЕБЛЕНИЯ ДИМИНУТИВОВ В РУССКОЯЗЫЧНОМ ИНТЕРНЕТ-ДИСКУРСЕ

Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

Аннотация. Статья посвящена лингвопрагматическому анализу функционирования диминутивов в современном русскоязычном интернет-дискурсе и способов включения данного лингвистического явления в учебный процесс в иностранной аудитории. Актуальность исследования обусловлена общей тенденцией к эмоционализации коммуникации в цифровой среде и недостаточной изученностью диминутивов в практике преподавания русского языка как иностранного (РКИ), что подтверждается результатами анкетирования инофонов. На материале Национального корпуса русского языка (подкорпус «Социальные сети») выявляются многообразные прагматические функции диминутивов: выражение субъективной модальности (доброжелательность, ирония, пренебрежение, свойскость и др.), реализация интенций просьбы (ИК-3), приветствия и прощания, терминообразование в тематических группах «красота» и «IT». Особое внимание уделяется особенностям включения диминутивов в учебный процесс, предлагаются скорректированная исходя из результатов анкетирования модель и комплекс языковых и речевых упражнений. Делается вывод о том, что диминутивы являются значимым элементом «дискурса новой эмоциональности», а их изучение в иноязычной аудитории необходимо для развития коммуникативной компетенции и актуально ввиду наличия конкурирующих коррелятов, принадлежащих уровням A2 и выше. Работа вносит вклад в изучение диминутивов в лингвопрагматическом аспекте на основе корпуса интернет-текстов, исследует проблему понимания контекстов применения данных лексических единиц инофонами, предлагает пути интеграции диминутивов в учебный процесс.

Ключевые слова: русский язык как иностранный (РКИ), интернет-дискурс, диминутив, лингвопрагматический аспект, дискурс новой эмоциональности

A. I. Sovetnikova

LINGUO-PRAGMATIC ASPECT OF DIMINUTIVE USE IN RUSSIAN INTERNET DISCOURSE

Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia

Abstract. The article is devoted to the linguo-pragmatic analysis of the functioning of diminutives in modern Russian-language Internet discourse and the methods of integrating this linguistic phenomenon into the educational process for foreign audiences. The relevance of the study is determined by the general trend of emotionalization of communication in the digital environment and the insufficient coverage of diminutives in the practice of teaching Russian as a Foreign Language (RFL), which is confirmed by the results of a survey of non-native speakers. Using data from the National Corpus of the Russian Language (“Social Networks” subcorpus), the diverse pragmatic functions of diminutives are identified: expression of subjective modality (benevolence, irony, contempt, familiarity, etc.), realization of request (R-3), greeting and farewell intentions, and term formation in the thematic group “beauty” and “IT”. Special attention is paid to the specifics of integrating diminutives into the educational process; a model adjusted based on the survey results and a set of language and speech exercises are proposed. The conclusion is made that diminutives are a significant element of the “discourse of new emotionality”, and their study in a foreign language audience is necessary for developing communicative competence and is relevant due to the presence of competing correlates belonging to level A2 and higher. The work contributes to the

study of diminutives in the linguo-pragmatic aspect based on the corpus of Internet texts, investigates the problem of non-native speakers understanding the contexts of using these lexical units, and proposes ways to integrate diminutives into the educational process.

Keywords: *Russian as a Foreign Language (RFL), Internet discourse, diminutive, linguo-pragmatic aspect, new emotionality discourse*

Введение. Современный интернет-дискурс характеризуется увеличением степени эмоциональности и разговорности, что фиксируется рядом исследователей ([5], [9]), находит отражение в использовании лексики, грамматических конструкций и коммуникативных стратегий, свойственных разговорной речи.

Данная тенденция проявляется в популяризации лексики терапевтического (психологического) дискурса (*травма, депрессия, фрустрация* и т. д.), активном заимствовании эмотивной лексики (*кринж, вайб – в словосочетаниях плюс / минус вайб*, обозначающих положительные / отрицательные эмоции, *фейспалм* и др.), а также частотном употреблении диминутивов – слов, выражающих субъективную оценку посредством аффиксов с уменьшительно-ласкательным или уничижительным значением.

Однако в требованиях к владению русским языком на первом и втором сертификационном уровнях эти аффиксы не указаны ([6], [16]), несмотря на то что исследователями утверждается частотность их использования носителями языка ([8], [3]).

Диминутивы становятся объектом комплексных исследований: И. В. Фуфаева изучала феномен экспрессивных диминутивов в диахроническом аспекте [17], А. М. Родимкина рассматривала эти лексические единицы как лингвистическое явление [13], Э. А. Китанина и В. Е. Чернявская – как социальный индекс ([8], [19]), Л. П. Воронина и В. А. Кузьменкова анализировали их в аспекте семантики и pragmatики ([4], [11]).

Разрабатываются различные варианты методики включения диминутивов в учебный процесс в иноязычной аудитории – на базовом уровне Л. Я. Чернявской ([1], [20]) и на первом сертификационном в контексте словообразования Л. В. Красильниковой [10]. Однако нами обнаружено противоречие между предложенными методами включения диминутивов в образовательный процесс и результатами проведенного анкетирования иностранных студентов, в котором в формате закрытого теста респондентам были предложены примеры из корпуса «Социальные сети» НКРЯ с вариантами выражаемых ими интенций.

Настоящее исследование посвящено лингвопрагматическому анализу функционирования диминутивов в современном русскоязычном интернет-дискурсе и способов включения данного лингвистического явления в учебный процесс в иностранной аудитории на уровне владения русским языком B1–B2.

Цель исследования заключается в разработке модели введения диминутивов в учебный процесс инофонов, опирающейся на актуальные лингвопрагматические особенности функционирования этих лексических единиц в интернет-дискурсе и потребности иностранных студентов, выявленных в результате анкетирования обучающихся КФУ З курса лингвистического направления (профиль «Русский язык как иностранный»).

Актуальность исследуемой проблемы. Диминутивы – сложный лексический феномен, поскольку «экспрессия диминутивов, помимо ласкательности, включает заискивание, иронию, жалость, пренебрежение и пр.» [18, с. 257]. Вследствие этого они представляют исследовательский интерес в прагматическом аспекте, т. к. позволяют выразить субъективное отношение говорящего к объекту реальности, снизить количество коммуникативных неудач, связанных с непониманием прагматических значений данных единиц, что становится важным в рамках «эмоционального дискурса», соответствует требованиям второго сертификационного уровня владения русским языком: «понимать основные

цели и мотивы говорящего, характер его отношения к предмету речи и реципиенту, выраженные в аудиотексте эксплицитно» [6, с. 10–11], на третьем сертификационном уровне – имплицитно [7, с. 12–13].

Социальный опрос, проведенный среди иностранных обучающихся 3 курса бакалавриата, зафиксировал, что лингвопрагматические значения диминутивов воспринимаются инофонами лишь частично (в среднем лишь 50 % респондентов правильно определили их семантику). Результаты опроса демонстрируют актуальность темы и необходимость осмыслиения возможности включения диминутивов в учебный процесс.

Материал и методы исследования. Материалом исследования послужили ресурсы Национального корпуса русского языка (далее – НКРЯ), а именно раздела «Социальные сети». При указании текстов корпуса, приведенных в качестве примеров, мы сохранили авторскую орфографию и пунктуацию.

Исследование проведено с использованием метода социального эксперимента, который осуществлялся с помощью анкетирования для определения уровня распознавания субъективных модальностей инофонами (в опросе участвовали иностранные обучающиеся 3 курса бакалавриата, владеющие русским языком на уровне В1, В1+, В2; всего 42 респондента); метода количественного анализа текстов корпуса, содержащих диминутивы; метода качественного анализа текстов корпуса для выявления тенденции нейтрализации экспрессивности рассматриваемых лексических единиц.

Результаты исследования и их обсуждение. При изучении прагматических возможностей данного эмотивного пласта лексики следует отметить, что диминутивы могут использоваться для решения целого ряда коммуникативных задач. Согласно классификации А. М. Родимкиной, диминутивы выполняют функции: выражения уменьшительности (абсолютной и относительной, проявляющейся в контексте); положительного отношения; отрицательного отношения; речевой экспрессии (заключается в придании эмоционального тона высказыванию, не выражает субъективное отношение к предмету, явлению и т. п.); усиления признака предмета; интимизации речи; речевой характеристики персонажа в художественной литературе (А. М. Родимкина приводит пример мещанской речи) [13, с. 16–20].

Приведенная классификация может быть дополнена, т. к. при рассмотрении явления диминутивности исследователи отмечают расширение сфер коммуникации, в которых оно используется [15, с. 143], или же развитие значений диминутивов, например, уменьшительность-интенсификация [17, с. 148]. В. А. Кузьменкова отмечает использование диминутивов для выражения интенции просьбы, реализуемой с помощью интонационной конструкции (ИК-3) [11, с. 42], или же в качестве олицетворения [11, с. 42]. Я. Л. Чернявская и И. Фуфаева отмечают фатическую функцию и роль диминутива как социального маркера, демонстрирующего отнесенность к сфере услуг, подразумевающей угодливый характер ([17, с. 40], [19, с. 57–59]).

Многие диминутивные аффиксы сочетаются с различными производящими основами: с конкретно-предметным значением, со значением вещественности, времени, лица, процесса, признака, состояния [4, с. 50], что находит отражение в выполняемой ими прагматической функции.

При этом диминутивы, образованные с помощью продуктивных аффиксов, таких как *-ок*, *-ик*, *-к(a)* и др., могут быть использованы для выражения большего количества прагматических модальностей [2, с. 39], что вызывает сложности у инофонов при интерпретации прагматической функции в конкретном контексте.

Например, аффикс *-к(a)* в сочетании с производящими основами с конкретно-предметным значением может выражать идею уменьшительности: *машина* – *машинка* («мы смотрели рекламную короткометражку о кукле и спортивной машинке»); дружеского или близкого отношения («*Моя машинка сломалась, а он помог мне дотолкать*

*ее до сервиса»). С производящей основой со значением лица (*тетя – тетка*) или с абстрактным значением (*культура – культурка*) этот аффикс способен выражать пренебрежительность: «Только такие тетки и в городе встречаются», «Вот почти все то противное мне в американской культурке – там есть, но... оно там еще наивное и теплое, так что даже еще милое».*

Часто исследователями отмечается гендерный характер использования диминутивов в речи, характерный в первую очередь женщинам (И. Н. Кавинкина, Б. Ю. Норман, Я. Л. Чернявская). Однако М. А. Кронгауз, исследующий активные процессы в современном русском языке и язык Интернета, подчеркивает, что мужчины также используют диминутивы: «Какие-нибудь два грубых мужика все-таки пьют “водочку” и “коньячок”» [Цит. по 17, с. 8]. Как причину активного использования этих лексических единиц учёный указывает свойственное русской лингвокультуре «одомашнивание пространства» [Цит. по 17, с. 8].

В нашем исследовании мы рассматривали диминутивы, образованные аффиксальным способом, с использованием аффиксов с уменьшительно-ласкательным значением согласно Грамматике-80 [14, с. 205–212]: *-ик* (134 832 примера в корпусе «Социальные сети» НКРЯ), *-ок* (137 210 примеров), *-к-* (567 032 примера), *-очки-* (42 153 примера), *-ечк-* (2463 примера), *-ичк-* (19 212 примеров) [12]. Однако стоит отметить, что инструменты НКРЯ для определения диминутивов несовершенны, т. к. при поиске по словообразовательному критерию (указание принадлежности слова к диминутивам) игнорируются некоторые частнопрагматические модели, такие как пренебрежение.

В курсе РКИ для развития коммуникативно-речевой компетенции диминутивы могут быть рассмотрены в рамках популярных социально-бытовых тем, таких как «Образ жизни», «Свободное время», соответствующих уровню В1. Данные темы могут быть раскрыты при изучении лексико-семантической группы «Красота» / «Внешность» и «IT», которые являются, с одной стороны, актуальными для иностранных обучающихся, с другой стороны, включают большое количество диминутивов.

Значение доброжелательного отношения выражает лексико-семантическая группа «Красота»: *ноготочки / ноготки, реснички, бровки, масочка, ручки, ножки, кремик, молочко* и пр. *Ноготочки, реснички и бровки* – диминутивы, которые в словосочетании *ходить на ... / делать ...*, обозначают определенные косметологические процедуры.

Тенденцию обозначения определенных предметов, явлений с помощью диминутивов демонстрирует лексико-семантическая группа «IT» и «Социальные сети»: *кружок / кружочек* (видео-сообщение в мессенджере «Телеграмм»), синонимы: *значок – офиц. термин* (уменьшительное от *знак*, используется для обозначения элемента компьютерного интерфейса), *иконка – жарг.* (является адаптацией англоязычного термина *icon*, при переводе которого приводится форма *икона*); *мышка* (исходный термин – компьютерная мышь), *собачка* (обозначение символа @, также используется форма *собака*), *колокольчик* (значок уведомлений, реже встречается форма *колокол*), *сердечко* (синоним английизма *лайк*), *страничка* (используется для обозначения личной веб-страницы в социальных сетях, в частности в социальной сети «ВК») и т. д. В данной лексико-семантической группе встречаются и классические диминутивы: *чатик, ссылочка, картиночка, видосик (разг.)* и т. д.

Выделяется использование диминутивов в интернет-дискурсе для выражения интенции приветствия и прощания, соответствующее этикетной функции диминутивов: *вечерочек* («Всем вечерочек! Чего делаете?»; «Всем добрейшего вечерочка / денечка»), *денечек* («Всем доброго денечка!»; «Доброго январского ленивого денечка!»), *утречко* («Доброе утречко всем»; «Всем утречка??»), *ночка* («Всем спокойной ночки»; «Добрейшей ночки»). Фиксация данного способа выражения интенции может являться продолжением

тенденции развития значения диминутивов ласкательность—вежливость, отраженной И. В. Фуфаевой [17, с. 140–141].

Стоит отметить появление устойчивых выражений интернет-дискурса, в которых есть компонент-диминутив, образованные различными способами: оригинальное словоизобретение, принадлежащее интернет-дискурсу – кричать / орать чаечкой (сильно смеяться), попасть в (самое) сердечко / в сердечке (используется для выражения сильной симпатии по отношению к лицу или объекту), усечение существующего устойчивого выражения – память как у рыбки (плохая память) – память как у аквариумной рыбки, адаптация потешки – ладушки-оладушки (синонимично лексеме ладно, может быть использован синоним-диминутив ладненько) и др.

Помимо вышеперечисленного, диминутивы в интернет-пространстве подвергаются нейтрализации экспрессивного компонента, в связи с чем исследователями фиксируется вытеснение нормативных форм этими лексическими единицами. И. В. Фуфаева в качестве примера явления нейтрализации диминутивов в рамках исторического процесса развития русского языка приводит номинации садик (вместо «детский сад»), чижик (чиж), елка (ель), дедушка (дед), зяблик (зябель) и др. [18]. Это совпадает с обнаруженными нами тенденциями в обозначении с помощью диминутива конкретного явления или предмета – садик – детский сад; елка – дерево для украшения на Новый год, использующееся для обозначения дерева ель.

Примером нейтрализации экспрессии диминутивов (и как следствие – утраты функции выражения прагматических значений, рассмотренных нами ранее), приводящей к конкуренции с нейтральным коррелятом в современных текстах интернет-дискурса, являются номинации:

Книжка (10 047 примеров) – книга (89 906 примеров), соответствует элементарному уровню владения русским языком:

«Заодно разыгрываем пять книжек про Baldur's Gate в VK»; «Не так, как написано в книжках про отношения, а взарападу»; «Эта книжка учит ценить жизнь, ненавидеть войну, любить своих родных людей...»; «И купила почитать две интересные книжки обожаю все что связано с историей России!»;

Печенька (высоко частотное, но неизуальное, разговорное) (2193 примера) – печенье (7791 пример), соответствует базовому уровню владения русским языком:

«Был так увлечен, что на перерыв с печеньками даже не вышел!»; «Снизу печенька вроде орео, сам чизкейк супер мягкий..»; «Будем с девочками печь пироги и печеньки»; «Офигенное место работы с ощущением причастности к чему-то большому, классный коллектив, чай, печеньки и атмосфера любви»;

Тапочки (*тапочек*) – по частотности превосходит *тапки* (*тапок*): 1121 пример и 1527 примеров соответственно [12]. Номинация соответствует второму сертификационному уровню владения русским языком. В Лексическом минимуме данного уровня слово *тапочки* указано как основная номинация.

«В клинике вас ждет комфортная обстановка, травяной чай и кислородный коктейль, удобные одноразовые тапочки»; «А галечный пляж меня не смущает – приобретем спец. тапочки»; «Да, тапочки ей не приносил».

Приведенные примеры показывают актуальность изучения данного лингвистического явления в иностранной аудитории ввиду того, что лексика, относящаяся к этому явлению, входит в минимумы элементарного, базового и других уровней.

Можно выделить тенденцию приобретения экспрессивным диминутивом нового значения, соотнесенного с указанными нами ранее частнопрагматическими модальностями лишь отчасти. Примером такой тенденции может послужить номинация *человечек* (элементарный уровень), которая приобрела значение неопределенности и синонимична

выражению «один человек» или же «один знакомый человек» (значение свойства выражено неярко):

«Поговорил с человечком с похожей бедой – посоветовал еще цитрин»; «Завтра звякни, поболтаем. Есть человечек один»; «Ну, знаю я одного человечка, вообще не переносит сток фото».

Подобное значение мы обнаруживаем в корпусе с лексемой *документик* (базовый уровень):

«Я вот тут посмотрел *документик* один: “ГОСТ 31173-2003 Блоки стальные дверные”»; «Да вот же, пожалуйста, *документики* посмотрите, как руководитель РЖД на кипрские и панамские оффшорные компании половину уже госкорпорации отводит».

Социальный опрос иностранных обучающихся показал, что лингвопрагматические значения диминутивов воспринимаются инофонами с разной степень успешности: доброжелательность (61,9 %), уменьшительность (52,4 %), пренебрежительность (66,7 %), свойство (54,8 %), нейтрализация (26,2 %), вежливость (54,8 %), неопределенность (57,1 %), просьба (45,2 %). Результаты опроса могут быть полезны для рассмотрения этих лексических единиц в методическом аспекте.

Исследователями предлагаются различные способы включения диминутивов в учебный процесс. Я. Л. Черняевская студентам, владеющим русским языком на базовом уровне, рекомендует начинать знакомство с этим лингвистическим явлением с песен «Калинка-малинка» и «В лесу родилась елочка», аутентичного мультфильма «Осьминожки». В качестве изучаемых лингвопрагматических значений диминутивов автор предлагает значение уменьшительности, изучаемое с помощью словообразовательных моделей -*к(a)*, -*очк(a)/-ечк(a)*, -*оньк(a)/-енък(a)* (для существительных женского рода), -*ик*, -*очек*, -*ок/-ек*, -*чик* (для существительных мужского рода), -*к(o)*, -*ышк(o)/-ишик(o)*, -*иц(o)*, -*ечк(o)* (для существительных среднего рода) [20].

Л. В. Красильникова на основном уровне владения русским языком рассматривает словообразование диминутивов по более расширенному числу моделей, включая -*онк(a)/-енк(a)*, -*ушк(a)/-ушк(o)/-юшк(a)/-юшк(o)* [10]. В рамках темы отрабатываются лингвопрагматические значения просьбы, интенсификации, выражения положительного и отрицательного отношения. Отдельно рассматривается метафорическое словообразование (*носик чайника, спинка стула* и т. д.) и словообразование имен собственных.

Однако мы предлагаем ограничить изучаемые словообразовательные модели на основании продуктивности и способности выражать различные способы экспрессии и основное значение уменьшительности: -*ок/-ек*, -*к(a/o)*, -*ик*, -*чик*, -*очк(a)*. Это позволит расширить количество лингвопрагматических значений диминутивов для уровней В1 и В2 согласно требованиям к навыкам коммуникативно-речевой компетенции на данных уровнях.

Лингвопрагматические значения по принципу концентрического распределения материала мы предлагаем расположить в следующей последовательности: уменьшительность как базовое значение – доброжелательность / пренебрежительность как легко воспринимаемое инофонами значение – свойство – вежливость – просьба (в рамках данного значения можно рассмотреть значение интенсификации) – нейтрализация.

Языковые упражнения (словообразование по указанным моделям, упражнения на словообразовательный анализ слова, поиск слов, образованных по моделям) могут быть реализованы на базе уменьшительного значения.

Значение доброжелательности можно раскрыть на материале лексико-семантической группы «Еда», т. к. данное значение гастрономических диминутивов довольно часто фиксируется исследователями [17]. Для этого можно использовать аутентичные тексты НКРЯ устного корпуса и корпуса «Социальные сети», на базе которых можно составить упражнения на заполнение пропусков, использовать эти материалы для выборочного аудирования в игровой форме («Кто больше услышит?»).

Для раскрытия темы можно использовать Лексико-семантическую группу «Красота» в рамках темы «Салон красоты», что позволит иностранным обучающимся расширить изученную лексику по теме «Внешность» и освоить актуальный словарный состав языка.

В качестве примера можно привести следующее упражнение, которое может быть использовано на занятиях по дисциплинам «Коммуникативный практикум» или же «Иностранный язык» для нефилологических факультетов:

Для выполнения коммуникативного задания студентам предварительно предлагается языковое упражнение для семантизации новой лексики, которое может быть сформулировано следующим образом:

Найдите синонимичные выражения.

Делать реснички – Нарастить / наращивать ресницы;

Ходить на / делать ноготочки – Делать маникюр;

Сделать масочку – нанести маску для лица.

Делать бровки – делать коррекцию / оформление и окрашивание бровей.

В качестве подготовки к коммуникативному заданию может быть предложено упражнение, посвященное знакомству с лингвопрагматическим значением интенсификации (менее нормы или абсолютное отсутствие предмета) на примере темпоральной лексики (*неделя, час, минута, секунда, год* и т. д.) в конструкциях: *всего годик, одну секундочку, ни минутки* (подобные конструкции характерны для речи работников сферы услуг). Для этого инофонам в качестве речевого образца предлагаются диалоги в салоне красоты с администратором, в которых встречаются указанные конструкции.

Возьмите карточку и узнайте, кто вы и какие у вас планы. Разыграйте в паре запись в салон и разговор с мастером, для этого используйте максимальное количество диминутивов. После этого поменяйтесь ролями.

Примеры карточек: 1) Вы – школьница, у которой сегодня выпускной вечер. 2) Вы – молодой человек, у которого завтра свидание с девушкой, с которой Вы познакомились в интернете. 3) Вы – молодая мама, которая давно не была в салоне красоты и т. д.

Значение снисходительности и пренебрежительности может быть рассмотрено в упражнениях, тренирующих понимание контекста, упражнениях на сочетаемость. Таким образом, некая антонимичность значений в задании на соединение помогает усвоению данных значений.

Лингвопрагматическое значение свойственности (фамильярности и ласкательности) можно предложить рассмотреть на материале песни «Рыбка моя». Это упражнение можно реализовать в несколько этапов: во-первых, преподаватель дает лингвокультурный комментарий об особенностях использования в русской культуре ласковых прозвищ в формате диминутивов, мотивированных существительными лексико-семантической группы «Животные» (*котик, рыбка* и т. д.), во-вторых, обучающиеся получают текст песни «Рыбка моя» с пропусками (на данном этапе тренируется навык языковой догадки), в-третьих, проверка с помощью аудирования – прослушивания песни.

Для формирования навыков употребления интонационной конструкции ИК-3 в речевых актах вежливой просьбы с использованием диминутивов для снижения категоричности просьбы рекомендуются упражнения следующего типа:

Выразите просьбу или задайте вопрос в указанных ситуациях. Чтобы Ваша просьба звучала вежливее и доброжелательнее, используйте диминутивы, образованные от выделенных слов.

Модель: 1) попросите налить чай – налейте чайку. 2) попросите положить кусок торта; 3) спросите, можно ли положить Вам салат; 4) предложите гостю колбасу; 5) спросите о цене яблок и т. п.

В дальнейшем обучающимся можно предложить составить диалоги «За праздничным столом» и «На рынке» с использованием полученных реплик.

Таким образом, диминутивы в методическом аспекте обладают большим потенциалом для включения в образовательный процесс в ходе развития не только языковой компетенции инофона, но в рамках формирования речевой, т. к. лингвопрагматические значения диминутивов могут быть представлены в речевых упражнениях или на материале интернет-дискурса.

Выводы. На основании вышеизложенного можно сделать вывод о том, что диминутивы в интернет-дискурсе отражают глобальную тенденцию к эмоционализации коммуникации, о чем свидетельствует частотность их употребления в интернет-дискурсе, но тенденция нейтрализации экспрессивного элемента значения лексем, протекающая в рамках исторических процессов в русском языке, демонстрирует механизмы адаптации традиционных языковых средств в цифровой среде.

Словотворчество в указанных тематических группах наблюдается в отношении образования диминутивов, являющихся довольно популярными лингвистическими явлениями интернет-пространства, которые можно отнести к проявлениям «дискурса новой эмоциональности».

Актуальность диминутивов для интернет-дискурса демонстрирует наличие устойчивых выражений с данным компонентом (орать / кричать *чаечкой*, память как у *рыбки* и т. д.). Об этом же свидетельствует выражение с помощью диминутивов интенции приветствия и прощания (*утречко, добреищего денечка, вечерочек* и др.).

Диминутивы подвержены прагматической трансформации в интернет-дискурсе, которая проявляется в утрате экспрессивного компонента лексемы и синонимичном употреблении по отношению к нейтральным лексемам, что свойственно общим тенденциям развития современного русского языка.

Эмпирически доказано, что функционирование диминутивов в русской речи вызывает у инофонов трудности (от 26,2 % для значения нейтрализации до 66,7 % для пренебрежительности) и актуализирует задачу разработки эффективных методических решений.

На основе анализа результатов анкетирования иностранных студентов предложена модель включения лингвопрагматических значений диминутивов, начиная с базового значения уменьшительности, в дальнейшем переходя от легко воспринимаемых значений доброжелательности и пренебрежительности к сложным значениям просьбы, вежливости и свойственности. Также приведен комплекс упражнений для формирования языковой и речевой компетенции инофона с использованием аутентичных текстов для формирования навыка адекватного восприятия и применения этого пласта лексики в реальном общении, в том числе в интернет-дискурсе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агеева Ю. В., Салахеева Л. И. Диминутивные формы в аспекте межкультурной коммуникации // Филология и культура. – 2023. – № 2(72). – С. 193–198 – DOI 10.26907/2782-4756-2023-72-2-193-198.
2. Апресян Ю. Д. Прагматическая информация для толкового словаря // Прагматика и проблемы интенциональности / под ред. Н. Д. Арутюновой. – М., 1988. – С. 7–45.
3. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание / отв. ред. и сост. М. А. Кронгауз – М. : Русские словари, 1996. – 411 с.
4. Воронина Л. П. Семантика и прагматика диминутивных суффиксов в русском языке // Вестник Томского государственного университета. – 2012. – № 359. – С. 15–17.
5. Галичкина Е. Н. Интернет-дискурс: основные направления изучения и тенденции развития // Известия ВГПУ. – 2021. – № 7 (160). – С. 94–101.
6. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень. Общее владение / Иванова Т. А. и др. – М. – СПб. : Златоуст, 1999. – 40с.
7. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Третий уровень. Общее владение / Иванова Т. А. и др. – М. ; СПб. : Златоуст, 1999. – 44 с.

8. Китанина Э. А. Диминутивы как составная часть народно-разговорной речи современного города // Филология в XXI веке. – 2019. – № 1. – С. 128–131.
9. Кошкарова Н. Н., Яковлева Е. М. Дискурс новой эмоциональности: коммуникативные практики цифровой реальности // Политическая лингвистика. – 2019. – № 5(77). – С. 147–152.
10. Красильникова Л. В. Уроки по русскому словообразованию для иностранных учащихся : учебное пособие. – М. : Издательство МГУ, 2001. – 55 с.
11. Кузьменкова В. А. Диминутив как средство выражения имплицитных смыслов высказывания // Язык, сознание, коммуникация. – М. : МАКС Пресс, 2007. – Вып. 34. – С. 38–44.
12. Национальный корпус русского языка: Социальные сети [Электронный ресурс]. – URL : <https://ruscorpora.ru/search?search=CgQyAggW> (дата обращения: 10.07.2025).
13. Родимкина А. М. Уменьшительно-оценочные существительные в современном русском языке : автореф. дис. ... на соиск. учен. степ. канд. филол. наук : 10.02.01. – Ленинград, 1980. – 22 с.
14. Русская грамматика 1980. Т. 1: Фонетика. Фонология. Ударение. Интонация. Словообразование. Морфология. – М. : Наука, 1980. – 783 с.
15. Рылов Ю. А. Аспекты языковой картины мира: итальянский и русский языки – М. : Гнозис, 2006. – 304 с.
16. Требования по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение. Второй вариант / Н. П. Андрюшина и др. – 2-е изд. – М. ; СПб. : Златоуст, 2009. – 32 с.
17. Фуфаева И. В. Метафора малого. Русские диминутивы : монография – 2-е изд., эл. – М. : РГТУ (Интермедиатор), 2022. – 278 с.
18. Фуфаева И. В. Экспансия экспрессивных диминутивов в русском языке // Вестник ННГУ. – 2016. – № 3. – С. 257–265.
19. Чернявская В. Е. Диминутивы как социальный индекс: «наденьте масочку» и «машинка подана» // Terra Linguistica. – 2022. – Т. 13, № 3. – С. 55–63. – DOI 10.18721/JHSS.13306.
20. Чернявская Я. Л. Словообразовательные модели с диминутивами в курсе русского языка как иностранного на базовом уровне // Вестник ЧелГУ. – 2023. – № 6(476). – С. 121–127. – DOI 10.47475/1994-2796-2023-476-6-121-127.

Статья поступила в редакцию 26.10.2025

REFERENCES

1. Ageeva Yu. V., Salahieva L. I. Diminutivnye formy v aspekte mezhkul'turnoj kommunikacii // Filologiya i kul'tura. – 2023. – № 2(72). – S. 193–198 – DOI 10.26907/2782-4756-2023-72-2-193-198.
2. Apresyan Yu. D. Pragmatischeksaya informaciya dlya tolkovogo slovarya // Pragmatika i problemy intensional'nosti / pod red. N. D. Arutyunovo. – M., 1988. – S. 7–45.
3. Vezhbickaya A. Yazyk. Kul'tura. Poznanie / otv. red. i sost. M. A. Krongauz – M. : Russkie slovari, 1996. – 411 s.
4. Voronina L. P. Semantika i pragmatika deminutivnyh suffiksov v russkom yazyke // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2012. – № 359. – S. 15–17.
5. Galichkina E. N. Internet-diskurs: osnovnye napravleniya izucheniya i tendencii razvitiya // Izvestiya VGPU. – 2021. – № 7 (160). – S. 94–101.
6. Gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart po russkomu yazyku kak inostrannomu. Vtoroj uroven'. Obshchee vladenie / Ivanova T. A. i dr. – M. – SPb. : Zlatoust, 1999. – 40s.
7. Gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart po russkomu yazyku kak inostrannomu. Tretij uroven'. Obshchee vladenie / Ivanova T. A. i dr. – M. ; SPb. : Zlatoust, 1999. – 44 s.
8. Kitanina E. A. Diminutivy kak sostavnaya chast' narodno-razgovornoj rechi sovremennoj goroda // Filologiya v XXI veke. – 2019. – № 1. – S. 128–131.
9. Koshkarova N. N., Yakovleva E. M. Diskurs novoj emocional'nosti: kommunikativnye praktiki cifrovoj real'nosti // Politicheskaya lingvistika. – 2019. – № 5(77). – S. 147–152.
10. Krasil'nikova L. V. Uroki po russkomu slovoobrazovaniyu dlya inostrannyh uchashchihsya : uchebnoe posobie. – M. : Izdatel'stvo MGU, 2001. – 55 s.
11. Kuz'menkova V. A. Diminutiv kak sredstvo vyrazheniya implicitnyh smyslov vyskazyvaniya // Yazyk, soznanie, kommunikaciya. – M. : MAKС Press, 2007. – Vyp. 34. – S. 38–44.
12. Nacional'nyj korpus russkogo yazyka: Social'nye seti [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://ruscorpora.ru/search?search=CgQyAggW> (data obrashcheniya: 10.07.2025).
13. Rodimkina A. M. Umen'shitel'no-ocenochnye sushchestvitel'nye v sovremennom russkom yazyke : avtoref. dis. ... na soisk. uchen. step. kand. filol. nauk : 10.02.01. – Leningrad, 1980. – 22 s.
14. Russkaya grammatika 1980. Т. 1: Фонетика. Fonologiya. Udarenie. Intonaciya. Slovoobrazovanie. Morfologiya. – M. : Nauka, 1980. – 783 s.

15. Rylov Yu. A. Aspeky yazykovoj kartiny mira: ital'yanskij i russkij yazyki – M. : Gnozis, 2006. – 304 s.
16. Trebovaniya po russkomu yazyku kak inostrannomu. Pervyj uroven'. Obshchee vladenie. Vtoroj variant / N. P. Andryushina i dr. – 2-e izd. – M. ; SPb. : Zlatoust, 2009. – 32 s.
17. Fufaeva I. V. Metafora malogo. Russkie diminutivy : monografiya – 2-e izd., el. – M. : RGGU (Intermediator), 2022. – 278 s.
18. Fufaeva I. V. Ekspansiya ekspressivnyh diminutivov v russkom yazyke // Vestnik NNGU. – 2016. – № 3. – S. 257–265.
19. Chernyavskaya V. E. Diminutivy kak social'nyj indeks: «naden'te masochku» i «mashinka podana» // Terra Linguistica. – 2022. – T. 13, № 3. – S. 55–63. – DOI 10.18721/JHSS.13306.
20. Chernyavskaya Ya. L. Slovoobrazovatel'nye modeli s diminutivami v kurse russkogo yazyka kak inostrannogo na bazovom urovne // Vestnik ChelGU. – 2023. – № 6(476). – S. 121–127. – DOI 10.47475/1994-2796-2023-476-6-121-127.

The article was contributed on October 26, 2025

Сведения об авторе

Советникова Анастасия Ивановна – аспирант, ассистент кафедры русского языка как иностранного Казанского (Приволжского) федерального университета, г. Казань, Россия, <https://orcid.org/0009-0003-5260-3380>, anastasiya_sovetnikova@mail.ru

Author Information

Sovetnikova, Anastasia Ivanovna – Post-graduate Student, Assistant of the Department of Russian as a Foreign Language, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia, <https://orcid.org/0009-0003-5260-3380>, anastasiya_sovetnikova@mail.ru

ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ ПОЛИСУБЪЕКТА В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева,
г. Чебоксары, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются практические механизмы реализации модели полисубъекта в российском образовании на стыке правовой рамки Федерального закона № 273-ФЗ и отечественных концепций субъектности. Полисубъектность трактуется как координация действий множества участников (обучающихся и их семей, педагогов и управленческих команд, работодателей, органов публичной власти и общественных объединений), способная стать источником развития образовательной среды и ее результатов. На основе анализа нормативных положений, методических обновлений 2024–2025 гг. и описания действующих практик предложена прикладная архитектура полисубъектной реализации, включающая следующие компоненты: управленческие контуры (сочетание единонаучения и коллегиальности, дееспособные управляющие советы и другие органы); локальная нормативная регламентация и процедуры «учета мнения» как повседневный управленческий цикл; сетевая форма реализации программ и договорные механизмы распределения ответственности; использование электронного обучения и единой цифровой инфраструктуры; партнерство с работодателями (включая кластеры «Профессионализма») как форма совместного проектирования содержания и оценки; общественные и профессионально-общественные механизмы оценки качества; позиция семьи и самих обучающихся как ключевых со-субъектов; дополнительное образование как естественная площадка кооперации; требования прозрачности, персонализации и зачета результатов. Полисубъектная модель необходима для создания общего смыслового пространства и совместной деятельности, в рамках которой «общность учителя и обучающегося» и более широкая общность образовательной организации и ее партнеров могут действительно стать полисубъектом, способным поддерживать развитие каждого участника процесса обучения.

Ключевые слова: полисубъектность, субъектность образования, управление школой, управляющий совет, учет мнения участников

S. O. Fominykh

PRACTICAL ASPECTS OF IMPLEMENTATION OF THE POLY-SUBJECT MODEL IN EDUCATION

I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia

Abstract. The article reveals the practical mechanisms for implementing the poly-subject model in Russian education at the intersection of the legal framework of Federal Law No. 273-FZ and the Russian concepts of subjectivity. Poly-subjectivity is interpreted as the coordination of actions of multiple participants – students and their families, teachers and management teams, employers, public authorities and public associations - which can become a source of development of the educational environment and educational results. Based on the analysis of regulatory provisions, methodological updates for 2024-2025 and a description of current practices, an applied architecture of poly-subject implementation is proposed, including management contours (a combination of sole management and collegiality, capable managers and other councils); local regulatory framework and “opinion taking” procedures as a daily management cycle; a network form of program implementation and contractual mechanisms for sharing responsibility. The use of e-learning and a unified digital infrastructure; partnership with employers (including the

“Professionalism” clusters) as a form of joint content and assessment design; public and professional-public mechanisms for quality assessment; the position of families and students themselves as key co-actors; additional education as a natural platform for cooperation; requirements for transparency, personalization, and recognition of results. The poly-subject model is needed for the sake of creating a common semantic space and joint activities in which the “teacher-student community” and the broader community of the educational organization and its partners truly become a poly-subject capable of supporting the development of each member of the learning process.

Keywords: *poly-subjectivity, subjectivity of education, school management, governing council, taking into account the opinions of participants*

Введение. Статья посвящена практическому воплощению модели полисубъекта в российском образовании как управленческой ([1], [5], [15]) и педагогической архитектуры, которая связывает правовые полномочия участников с проектированием образовательной среды [16].

Исходной точкой анализа являются положения Федерального закона № 273-ФЗ и отечественные разработки в области субъектности образования, позволяющие рассматривать школу и организации среднего профессионального образования (СПО) как пространства согласованного действия множества акторов.

По мнению В. И. Слободчикова и Е. И. Исаева, образование представляет собой процесс становления субъектности в рамках совместной деятельности [13].

Цель данной работы заключается в операционализации понятия «полисубъектность» через описание конкретных контуров, процедур и артефактов управления, обеспечивающих устойчивость решений и персонализацию образовательных траекторий.

Актуальность исследуемой проблемы. Запрос на полисубъектную конфигурацию усиливается сочетанием нескольких трендов: нормативного закрепления участия различных групп в управлении образованием; обновления методической базы по коллегиальным органам и учету мнения; расширения сетевых форм реализации образовательных программ и цифровой инфраструктуры; институционализации партнерств с работодателями (включая кластеры «Профессионалитета») и механизмов общественной оценки качества.

В условиях вариативности образовательных маршрутов и требований к прозрачности принимаемых решений именно согласованная деятельность субъектов позволяет интегрировать правовые гарантии, управленческую дееспособность и педагогические результаты. Отсутствие целостного практического описания этой модели на уровне процедур и документов делает необходимой систематизацию существующих решений и выделение ключевых элементов для управленческих команд.

Материал и методы исследования. Список источников имеет смешанный характер и включает нормативно-правовые акты (в первую очередь Федеральный закон № 273-ФЗ и подзаконные материалы), актуализированные в 2024–2025 гг. методические рекомендации по коллегиальным органам и учету мнения, рецензируемые публикации ведущих российских журналов («Вопросы образования», «Психология. Журнал ВШЭ», «Психологическая наука и образование»), а также монографии и учебные пособия по теории субъектности (И. В. Вачков, В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев, В. А. Ясвин) и аналитико-статистические ресурсы НИУ ВШЭ и Минпросвещения («Образование в цифрах», брифы и обзоры).

Источники репрезентируют российский контекст общего и среднего профессионального образования, опираясь на проверенные данные и рецензируемые исследования. Ограничением является преимущественно отечественная перспектива и межстрановая сравнимость, что осознанно соответствует прикладной цели работы – операционализировать полисубъектную модель в российских условиях.

Методологически исследование базируется на нормативно-правовом и институциональном анализе, контент-анализе локальной документации и публичных материалов, сопоставительном обзоре практик сетевой реализации и партнерств с работодателями, а также логико-структурном моделировании управлеченческих контуров и связанных с ними артефактов.

Границы исследования охватывают уровень общего и среднего профессионального образования в российском контексте. Результаты имеют практико-ориентированный характер и предназначены для управленцев и методических служб, внедряющих полисубъектные решения.

Результаты исследования и их обсуждение. Практическая реализация модели полисубъекта в российском образовании основывается на уже существующей правовой рамке и отечественных научных представлениях о субъектности образования [12].

Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» четко фиксирует множественность участников и необходимость согласования их интересов. В числе «участников отношений в сфере образования» указаны не только обучающиеся, родители и педагоги, но и органы власти, органы местного самоуправления, работодатели и их объединения, а также иные организации, действующие в сфере образования (пп. 31, 32 ст. 2). Среди задач закона выделяется «создание правовых гарантий для согласования интересов участников отношений в сфере образования» (пreamble) [10]. В современной отечественной науке эта множественность описывается через понятие полисубъектности [4].

И. В. Вачков определяет «полисубъектное взаимодействие» как «такую форму непосредственного взаимодействия субъектов друг с другом, которая способна порождать их взаимную обусловленность...» [4]. Он также подчеркивает, что «в системе развивающего образования полисубъектное взаимодействие в общности “учитель – обучающиеся” является результатом развития субъектности всех членов общности» [4]. Эти два основания – правовое и научно-методологическое – формируют практическую оптику: речь идет не о простом расширении числа «участников», а о согласованной деятельности различных субъектов, способной стать источником развития образовательной среды и каждого ее участника [12].

Первым (основным) компонентом полисубъектной реализации является организация управлеченческих процедур в образовательной организации с реальным учетом мнения обучающихся, родителей и педагогов [14]. Статья 26 Федерального закона № 273-ФЗ предписывает строить управление на основе сочетания принципов единоличия и коллегиальности, а также прямо предусматривает формирование коллегиальных органов, таких как педагогический совет, общее собрание (конференция), а также, в соответствии с уставом, попечительский, управляющий, наблюдательный советы и другие коллегиальные структуры. Кроме того, отдельной нормой установлено, что указанные органы создаются «в целях учета мнения обучающихся, родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся и педагогических работников по вопросам управления образовательной организацией» (ч. 6) [14].

В 2024–2025 гг. Министерство просвещения России обновило и конкретизировало методическую базу: в новой редакции «Методических рекомендаций по формированию и развитию управляющих советов в образовательных организациях» закреплены типовые модели и составы управляющих советов, порядок планирования их работы и требования к открытости, включая размещение структуры и документов совета на официальном сайте образовательной организации [2]. Таким образом, управленческий компонент из формальной «обязательной процедуры» превращается в платформу для согласования интересов субъектов, где принимаемые решения проходят «общественный фильтр» и получают устойчивость в реализации [14].

Второй практический компонент включает локальную нормативную регламентацию и процедуру «учета мнения» как повседневную управленческую практику [10]. Статья 30 Федерального закона № 273-ФЗ обязывает образовательные организации принимать локальные акты с учетом мнений обучающихся, родителей и работников, если такие акты затрагивают их права и интересы. Закон также прямо запрещает ухудшение положения обучающихся и работников локальными актами по сравнению с действующим законодательством и договором об образовании (ч. 3–6) [10]. Это означает, что любая значимая управленческая инновация – будь то введение новых форм промежуточной аттестации, правил внутреннего распорядка, систем поощрения и дисциплинарной ответственности, порядка и объемов внеурочной занятости – должна обсуждаться и проходить согласование с заинтересованными сторонами [10]. Введение «процедурной» логики в ежедневный цикл управления способствует формированию полисубъектного характера образовательной среды, при котором она не навязывается «сверху», а проектируется совместно в интересах развития каждого участника [14].

Третий компонент – организационные формы совместной реализации образовательных программ, прежде всего сетевая форма, предусмотренная статьей 15 Федерального закона № 273-ФЗ [11]. Эта сетевая форма обеспечивает реализацию программы с использованием ресурсов нескольких организаций, включая образовательные и, при необходимости, другие учреждения (научные, медицинские, культурные, физкультурно-спортивные и т. п.) [11]. Закон требует заключения договора между партнерами, в котором должны быть указаны характеристики программы, распределение обязанностей, объем ресурсов и документы об образовании, которые будут выданы (ч. 1–2) [11]. На практике это позволяет учебным заведениям, таким как школы и колледжи, интегрировать в образовательный маршрут обучающегося занятия на базе музеев, технопарков, спортивных школ, вузов и предприятий, а вузам – организовывать практики и проектные семинары на площадках реального сектора [11].

Важно отметить, что сетевая форма непосредственно соотносится с полисубъектной логикой, предложенной И. В. Вачковым: «полисубъект» – это общность, чье единство поддерживается совместным смысловым полем и деятельностью. Договорная сетевая схема устанавливает устойчивые правила совместного действия различных субъектов вокруг общей образовательной цели [4].

Четвертый компонент включает в себя использование электронного обучения и дистанционных образовательных технологий (ст. 16 273-ФЗ), а также развитие единой цифровой инфраструктуры [3]. Закон допускает реализацию образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных технологий, что на практике расширяет возможности сетевого взаимодействия и индивидуализации образовательных маршрутов обучающихся, включая их доступность в сельских и труднодоступных территориях [3].

Федеральные ресурсы, такие как портал «Современная цифровая образовательная среда» и проекты Министерства просвещения, направленные на формирование цифровой образовательной среды, обеспечивают открытый доступ к учебным курсам и сервисам. Они устанавливают единые технические и организационные стандарты для взаимодействия образовательных организаций и других участников, включая работодателей и учреждения культуры. Это способствует интеграции локальных инициатив и региональных практик в единую общероссийскую экосистему совместного образования [3].

Пятый компонент – взаимодействие с работодателями и другими социальными партнерами в процессе реализации программ среднего профессионального образования и допрофессиональной подготовки [9]. Значимым примером такого взаимодействия является федеральный проект «Профессионалит», который стартовал в 2022 г. В рамках данного проекта создаются образовательно-производственные кластеры, объединяющие колледжи

и предприятия различных отраслей. По данным Министерства просвещения, к середине 2025 г. сформировано 493 кластера, которые синхронизировали работу 1470 образовательных организаций и 2430 работодателей [9]. Эти кластеры представляют собой институциональную форму полисубъектной модели: содержание образовательных программ разрабатывается совместно с работодателями, учебная и производственная инфраструктура используется на основе договорных соглашений, наставники с предприятий участвуют в оценивании результатов, а социальные партнеры вовлечены в органы управления программами [9].

С точки зрения научной концепции, это соответствует пониманию образования как процесса становления субъектности в совместной деятельности, предложенному В. И. Слободчиковым и Е. И. Исаевым. Деятельностная коопeração и «событийность» образования проявляются в тех случаях, когда учебная программа строится на значимых для сообщества задачах и управляет совместно с его участниками [7].

Шестой компонент включает механизмы общественной и профессионально-общественной оценки качества, интегрированные в правовую систему [8]. Статья 95 Федерального закона № 273-ФЗ выделяет независимую оценку качества образования, включая анализ подготовки обучающихся, в то время как статья 95.2 касается независимой оценки качества условий осуществления образовательной деятельности. Эта процедура оценивания проводится общественными советами с участием Общественной палаты Российской Федерации и общественных организаций родителей и обучающихся, при этом минимальная периодичность для одной организации составляет не реже одного раза в три года [8].

Дополняет данную систему ст. 96, которая допускает общественную и профессионально-общественную аккредитацию образовательных организаций и программ. Результаты этой аккредитации учитываются при государственной аккредитации (ч. 8), а сама процедура носит добровольный характер (ч. 9) [8]. Таким образом, в систему управления качеством институционально включаются профессиональные и родительские сообщества, что соответствует полисубъектной логике «распределенного» контроля и совместной ответственности [8].

Седьмой компонент – участие семей и детей как носителей субъективного опыта и адресатов образовательного процесса [12]. Статья 34 Федерального закона № 273-ФЗ закрепляет основные права обучающихся, включая право на выбор формы получения образования и обучения, обучение с учетом особенностей здоровья, участие в общественных объединениях и создание объединений обучающихся. Статья 44 данного закона определяет права и обязанности родителей, включая «преимущественное право на обучение и воспитание детей перед всеми другими лицами» (ч. 1) и право участвовать в управлении образовательной организацией в формах, предусмотренных ее уставом (ч. 3) [12]. Это подразумевает, что полисубъектная модель не ограничивается «социальным партнерством» с внешними организациями: ключевыми со-субъектами остаются сами обучающиеся и их семьи [12]. В этом контексте важно отметить, что В. А. Ясвин, рассматривая образовательную среду как пространство вариативных возможностей и влияний, подчеркивает, что ее качество определяется не столько «набором условий», сколько характером отношений и степенью включенности субъектов в совместное проектирование этой среды [17].

Синтез правовых полномочий (ст. 34, 44) и педагогического проектирования образовательной среды приводит к практическому результату – устойчивой обратной связи и сопричастности, без которых любые организационные новшества быстро теряют свою значимость и превращаются в формальность [7].

Восьмой компонент – дополнительное образование детей как естественная «площадка» полисубъектного взаимодействия [6]. В этой сфере традиционно пересекаются интересы семьи, образовательных учреждений, организаций культуры и спорта, детских

технопарков, общественных организаций и сектора экономики [12]. На федеральном уровне приоритет расширения охвата дополнительным образованием подтверждается показателями национального проекта «Образование». По данным Министерства просвещения России, эффективность дополнительного образования (индикатор, учитывающий охват и качество) в первом полугодии 2024 г. составляет 74,31 % [3].

Исследования НИУ ВШЭ демонстрируют, что высокий уровень охвата дополнительным образованием сопровождается значительной долей программ, реализуемых на базе образовательных учреждений и внешних площадок. При этом выбор и посещение программ существенно зависят от социально-экономического статуса семьи. Эти данные имеют важное значение для полисубъектной настройки программ, адресной поддержки и формирования гибких сетевых маршрутов [3].

Практический вывод заключается в том, что при проектировании школьных и муниципальных «маршрутов возможностей» необходимо опираться на данные мониторинга, а также устанавливать партнерские отношения с учреждениями культуры и спорта, работодателями по вопросам квот и скидок с учетом транспортной доступности и расписания семейной жизни [12].

Девятый компонент – правовые и организационные гарантии прозрачности и персонализации, включая аспекты цифровой среды [3]. Цифровые платформы и каталоги курсов, создаваемые в рамках федеральных инициатив, способствуют упрощению поиска образовательных возможностей и формированию индивидуальных учебных планов. Организационные процедуры, такие как договоры о сетевом взаимодействии, локальные акты о зачете результатов, а также регламенты наставничества и проектной деятельности фиксируют обязанности сторон и сроки, что снижает риски «потери» обучающегося между различными образовательными площадками [3].

На уровне организаций ключевыми управленческими артефактами становятся: договоры о сетевой реализации (с обязательным указанием распределения ресурсов и ответственности в соответствии с требованиями законодательства), положения о коллегиальных органах и порядок «учета мнения» участников (ст. 30), положения о зачете результатов сетевого и электронного обучения (ст. 15, 16), механизмы общественной оценки качества (ст. 95, 95.2) и ориентиры на добровольную общественную и профессионально-общественную аккредитацию (ст. 96) [14]. В такой конфигурации полисубъектная модель приобретает процессуальную устойчивость: каждый субъект видит свою роль, обладает инструментами влияния и несет ответственность, определяемую договором [12].

Важно сохранить целостную методологическую линию: в отечественной образовательной традиции субъектность и совместное действие рассматриваются как ключевые основания качества образования [13]. Это наглядно отражено в работах В. И. Слободчика и Е. И. Исаева, где образование трактуется как процесс становления субъектности через кооперацию и «событийность» образовательной жизни. В связи с этим организация согласованных действий различных субъектов (школ, семей, местных сообществ, профессиональных объединений, учреждений культуры и спорта, предприятий и органов власти) не выступает исключительно как внешний «управленческий слой», а является важным условием для развития личности обучающегося и профессионализма педагога [13].

Выводы. Полисубъектная модель необходима не для увеличения числа партнеров, а для создания общего смыслового пространства и совместной деятельности, в рамках которых сообщество «учитель – обучающиеся» и более широкая общность образовательной организации и ее партнеров становятся полисубъектом, способным поддерживать развитие каждого участника [12].

Системное объединение перечисленных элементов – управленческих советов и «учета мнения» субъектов, договорных сетевых форм, цифровых сервисов и индивидуальных

образовательных планов, участия работодателей в проектировании программ, общественных механизмов оценки качества, а также активного вовлечения семей и самих обучающихся – позволяет образовательной организации формировать практику, соответствующую как требованиям законодательства, так и научным основаниям полисубъектности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бысик Н. В., Каспржак А. Г. Директор современной российской школы: статистический портрет, система подготовки, практики управления. Ч. 2 [Электронный ресурс] // Факты образования. Вып. 6. – М. : НИУ ВШЭ, 2016. – URL : <https://ioe.hse.ru/pubs/share/direct/409671973.pdf> (дата обращения: 10.10.2025).
2. Вальдман И. С. Сайт школы как инструмент для обеспечения общественного участия в управлении [Электронный ресурс] // Вопросы образования. – 2009. – № 3. – URL : <https://vo.hse.ru/article/view/15197> (дата обращения: 11.10.2025).
3. Варламова Т. А., Гохберг Л. М., Зорина О. А. и др. Образование в цифрах: 2024 : краткий статистический сборник [Электронный ресурс] // Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М. : НИУ ВШЭ, 2024. – 132 с. – URL : <https://issek.hse.ru/mirror/pubs/share/969714030.pdf> (дата обращения: 06.10.2025).
4. Вачков И. В. Полисубъектное взаимодействие в образовательной среде [Электронный ресурс] // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2014. – Т. 11, № 2. – С. 36–50. – URL : <https://psy-journal.hse.ru/2014-11-2/132380492.html> (дата обращения: 02.10.2025).
5. Дербшиш Н. С., Пинская М. А. Управленческие стратегии директоров эффективных школ [Электронный ресурс] // Вопросы образования. – 2016. – № 3. – С. 110–129. – URL : <https://vo.hse.ru/article/download/15625/14773/> (дата обращения: 08.10.2025).
6. Инвестиции населения в дополнительное образование детей и молодежи: аналитический бриф [Электронный ресурс] // Институт статистических исследований и экономики знаний НИУ ВШЭ. – 2023. – № 10(52). – URL : https://www.hse.ru/data/2023/08/23/2070282527/ib_10%2852%29_2023.pdf (дата обращения: 14.10.2025).
7. Исаев Е. И. Деятельностный подход в педагогическом образовании: становление и реализация [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. – 2020. – Т. 25, № 5. – С. 109–119. – DOI 10.17759/pse.2020250509. – URL : https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2020_n5/Isaev (дата обращения: 03.10.2025).
8. Княгинина Н. В., Пучков Е. В. Внутренние системы оценки качества образования: в фокусе школьные практики [Электронный ресурс] // Вопросы образования. – 2024. – № 3. – С. 8–42. – DOI 10.17323/1814-9545-2024-3-8-42. – URL : <https://vo.hse.ru/article/view/17221> (дата обращения: 04.10.2025).
9. Коробкова О. К., Гасанов Э. А., Красота Т. Г. Федеральный проект «Профессионализм» как один из этапов получения высшего образования в рамках устойчивого развития России: показатели, результаты, рекомендации [Электронный ресурс] // Вестник Алтайской академии экономики и права. – 2024. – № 9-2. – С. 222–227. – DOI 10.17513/vaael.3724. – URL : <https://vaael.ru/ru/article/view?id=3724> (дата обращения: 15.10.2025).
10. Моисеев А. М. Стратегическое управление школой: вопросы и ответы : монография : в 2 т. Т. 2 [Электронный ресурс]. – М. : Академия социального управления (АСОУ), 2014. – 384 с. – URL : <https://dprojournal.ru/pablik/Moiseev/moiseev-11.pdf> (дата обращения: 12.10.2025).
11. Панасенко И. П., Бабакина Н. В. Оценка результативности и эффективности сетевых образовательных программ [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 5. – URL : <https://science-education.ru/article/view?id=11000> (дата обращения: 13.10.2025).
12. Российская школа: начало XXI века [Электронный ресурс] / под науч. ред. Я. И. Кузьмина, И. Д. Фрумина. – М. : Издательский дом Высшей школы экономики, 2019. – 592 с. – URL : <https://ioe.hse.ru/data/2019/04/09/1176079128/Ros.shkola-text.pdf> (дата обращения: 07.10.2025).
13. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе : учебное пособие [Электронный ресурс]. – М. : Изд-во ПСТГУ, 2013. – 400 с. – URL : <https://psychlib.ru/mgppu/SPr-2013/SPr-400.htm> (дата обращения: 01.10.2025).
14. Фархатдинов Н. Г., Евстигнеева Н. В., Куракин Д. Ю., Малик В. М. Модели управления общеобразовательной организацией в условиях реформ [Электронный ресурс] // Вопросы образования. – 2015. – № 2. – С. 196–219. – DOI 10.17323/1814-9545-2015-2-196-219. – URL : <https://vo.hse.ru/article/download/15450/14533/> (дата обращения: 09.10.2025).
15. Фоминых С. О. Исследование потенциала перехода к полисубъектной модели организации педагогического образования в России // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2025. – № 2(127). – С. 135–153. – DOI 10.37972/chgpu.2025.127.2.016. – EDN SEWPBN.

16. Шариков И. А. Ведущие тенденции и принципы взаимодействия субъектов образовательного процесса в вузе в условиях модернизации и повышения конкурентоспособности российского высшего образования // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2013. – № 11(127). – С. 74–84. – EDN RSFVFD.

17. Ясвин В. А. Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление [Электронный ресурс]. – М. : Народное образование, 2019. – 448 с. – URL : <https://bspu.ru/data/live/%D0%A8%D0%BA%D0%BE%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%B0%D1%8F%20%D1%81%D1%80%D0%B5%D0%B4%D0%B0%20%D0%BA%D0%B0%D0%BA%D0%20%D0%BF%D1%80%D0%B5%D0%B4%D0%BC%D0%B5%D1%82%20%D0%B8%D0%B7%D0%BC%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D0%8F%20%D0%92.%D0%90%D0%AF%D1%81%D0%B2%D0%B8%D0%BD.pdf> (дата обращения: 05.10.2025).

Статья поступила в редакцию 04.11.2025

REFERENCES

1. Bysik N. V., Kasprzhak A. G. Direktor sovremennoj rossijskoj shkoly: statisticheskij portret, sistema podgotovki, praktiki upravleniya. Ch. 2 [Elektronnyj resurs] // Fakty obrazovaniya. Vyp. 6. – M. : NIU VSHE, 2016. – URL : <https://ioe.hse.ru/pubs/share/direct/409671973.pdf> (data obrashcheniya: 10.10.2025).
2. Val'dman I. S. Sajt shkoly kak instrument dlya obespecheniya obshchestvennogo uchastiya v upravlenii [Elektronnyj resurs] // Voprosy obrazovaniya. – 2009. – № 3. – URL : <https://vo.hse.ru/article/view/15197> (data obrashcheniya: 11.10.2025).
3. Varlamova T. A., Gohberg L. M., Zorina O. A. i dr. Obrazovanie v cifrah: 2024 : kratkij statisticheskij sbornik [Elektronnyj resurs] // Nac. issled. un-t «Vysshaya shkola ekonomiki». – M. : NIU VSHE, 2024. – 132 s. – URL : <https://issek.hse.ru/mirror/pubs/share/969714030.pdf> (data obrashcheniya: 06.10.2025).
4. Vachkov I. V. Polisub"ektnoe vzaimodejstvie v obrazovatel'noj srede [Elektronnyj resurs] // Psihologiya. ZHurnal Vysshej shkoly ekonomiki. – 2014. – T. 11, № 2. – S. 36–50. – URL : <https://psy-journal.hse.ru/2014-11-2/132380492.html> (data obrashcheniya: 02.10.2025).
5. Derbishir N. S., Pinskaya M. A. Upravlencheskie strategii direktorov effektivnyh shkol [Elektronnyj resurs] // Voprosy obrazovaniya. – 2016. – № 3. – S. 110–129. – URL : <https://vo.hse.ru/article/download/15625/14773/> (data obrashcheniya: 08.10.2025).
6. Investicii naseleniya v dopolnitel'noe obrazovanie detej i molodezhi: analiticheskij brif [Elektronnyj resurs] // Institut statisticheskikh issledovanij i ekonomiki znanij NIU VSHE. – 2023. – № 10(52). – URL : https://www.hse.ru/data/2023/08/23/2070282527/ib_10%2852%29_2023.pdf (data obrashcheniya: 14.10.2025).
7. Isaev E. I. Deyatel'nostnyj podhod v pedagogicheskem obrazovanii: stanovlenie i realizaciya [Elektronnyj resurs] // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. – 2020. – T. 25, № 5. – S. 109–119. – DOI 10.17759/pse.2020250509. – URL : https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2020_n5/Isaev (data obrashcheniya: 03.10.2025).
8. Knyaginina N. V., Puchkov E. V. Vnutrennie sistemy ocenki kachestva obrazovaniya: v fokuse shkol'nye praktiki [Elektronnyj resurs] // Voprosy obrazovaniya. – 2024. – № 3. – S. 8–42. – DOI 10.17323/1814-9545-2024-3-8-42. – URL : <https://vo.hse.ru/article/view/17221> (data obrashcheniya: 04.10.2025).
9. Korobkova O. K., Gasanov E. A., Krasota T. G. Federal'nyj proekt «Professionalitet» kak odin iz etapov polucheniya vysshego obrazovaniya v ramkah ustojchivogo razvitiya Rossii: pokazateli, rezul'taty, rekomendacii [Elektronnyj resurs] // Vestnik Altajskoj akademii ekonomiki i prava. – 2024. – № 9-2. – S. 222–227. – DOI 10.17513/vaael.3724. – URL : <https://vaael.ru/ru/article/view?id=3724> (data obrashcheniya: 15.10.2025).
10. Moiseev A. M. Strategiceskoe upravlenie shkoloj: voprosy i otvety : monografiya : v 2 t. T. 2 [Elektronnyj resurs]. – M. : Akademija social'nogo upravleniya (ASOU), 2014. – 384 s. – URL : <https://dpo-journal.ru/pablik/Moiseev/Moiseev-11.pdf> (data obrashcheniya: 12.10.2025).
11. Panasenko I. P., Babakina N. V. Ocenka rezul'tativnosti i effektivnosti setevyh obrazovatel'nyh programm [Elektronnyj resurs] // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. – 2014. – № 5. – URL : <https://science-education.ru/article/view?id=11000> (data obrashcheniya: 13.10.2025).
12. Rossijskaya shkola: nachalo XXI veka [Elektronnyj resurs] / pod nauch. red. Ya. I. Kuz'minova, I. D. Frumina. – M. : Izdatel'skij dom Vysshej shkoly ekonomiki, 2019. – 592 s. – URL : <https://ioe.hse.ru/data/2019/04/09/1176079128/Ros.shkola-text.pdf> (data obrashcheniya: 07.10.2025).
13. Slobodchikov V. I., Isaev E. I. Psihologiya razvitiya cheloveka: razvitie sub"ektivnoj real'nosti v ontogeneze : uchebnoe posobie [Elektronnyj resurs]. – M. : Izd-vo PSTGU, 2013. – 400 s. – URL : <https://psychlib.ru/mgppu/SPr-2013/SPr-400.htm> (data obrashcheniya: 01.10.2025).
14. Farhatdinov N. G., Evstigneeva N. V., Kurakin D. Yu., Malik V. M. Modeli upravleniya obshchecobra-zovatel'noj organizacijej v usloviyah reform [Elektronnyj resurs] // Voprosy obrazovaniya. – 2015. – № 2. – S. 196–219. – DOI 10.17323/1814-9545-2015-2-196-219. – URL : <https://vo.hse.ru/article/download/15450/14533/> (data obrashcheniya: 09.10.2025).

15. Fominyh S. O. Issledovanie potenciala perekhoda k polisub"ektnoj modeli organizacii pedagogicheskogo obrazovaniya v Rossii // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva. – 2025. – № 2(127). – S. 135–153. – DOI 10.37972/chgpu.2025.127.2.016. – EDN SEWPBN.
 16. Sharshov I. A. Vedushchie tendencii i principy vzaimodejstviya sub"ektov obrazovatel'nogo processa v vuze v usloviyah modernizacii i povysheniya konkurentospособnosti rossijskogo vysshego obrazovaniya // Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki. – 2013. – № 11(127). – S. 74–84. – EDN RSFVFD.
 17. Yasvin V. A. Shkol'naya sreda kak predmet izmerenija: ekspertiza, proektirovanie, upravlenie [Elektronnyj resurs]. – M. : Narodnoe obrazование, 2019. – 448 s. – URL : <https://bspu.ru/data/live/%D0%A8%D0%BA%D0%BE%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%B0%D1%8F%20%D1%81%D1%80%D0%B5%D0%B4%D0%B0%20%D0%BA%D0%B0%D0%BA%20%D0%BF%D1%80%D0%B5%D0%B4%D0%BC%D0%B5%D1%82%20%D0%B8%D0%B7%D0%BC%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D0%BD%D0%92.%D0%90.%20%D0%AF%D1%81%D0%B2%D0%BD%D0%BD.pdf> (data obra-shcheniya: 05.10.2025).

The article was contributed on November 4, 2025

Сведения об авторе

Фоминых Светлана Олеговна – кандидат физико-математических наук, доцент, заведующий кафедрой математики и физики Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковleva, г. Чебоксары, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-8679-8687>, ermakovaso@rambler.ru

Author Information

Fominykh, Svetlana Olegovna – Candidate of Physics and Mathematics, Associate Professor of the Department of Mathematics and Physics, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-8679-8687>, ermakovaso@rambler.ru

ПЕРСОНАЛИЗАЦИЯ РАЗВИТИЯ НАДПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ С ПРИМЕНЕНИЕМ ЦИФРОВОГО ПОРТФОЛИО

*Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого,
г. Санкт-Петербург, Россия*

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема персонализации развития надпрофессиональных компетенций студентов в условиях современной цифровой образовательной среды. Исследование произведено в Санкт-Петербургском политехническом университете Петра Великого с использованием цифровой платформы, обеспечивающей сбор, визуализацию и анализ достижений студентов в учебной, научной, социальной и дополнительных активностях с учетом индивидуальных образовательных целей и потребностей студентов на формирование надпрофессиональных компетенций. Методология исследования базируется на экспертной оценке функциональных возможностей платформы по пяти компонентам персонализации. Результаты показали высокий уровень субъектности обучающихся и эффективную обратную связь, средний уровень партнерства и ограниченную реализацию проблемно-ориентированных задач и адаптивных технологий, что выявляет направления для дальнейшего совершенствования технологии портфолио. В заключении подчеркивается, что цифровое портфолио создает основу для формирования персонализированных образовательных траекторий студентов университета, способствует развитию критического мышления и профессиональной субъектности студентов, что важно для качественной подготовки специалистов в условиях цифровой образовательной среды.

Ключевые слова: *персонализация, персонализированное образование, надпрофессиональные компетенции, цифровое портфолио, субъектность обучающихся*

N. V. Chicherina, V. A. Sotova

PERSONALIZED DEVELOPMENT OF STUDENTS' TRANSVERSAL COMPETENCES WITH THE USE OF DIGITAL PORTFOLIO

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, St. Petersburg, Russia

Abstract. This article examines the pressing issue of personalizing the development of students' transversal competences in a modern digital educational environment. The study was conducted at Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University using a digital platform that collects, visualizes, and analyzes student achievements in academic, scientific, social, and additional activities, taking into account individual educational goals and students' needs for developing transversal competences. The research methodology is based on an expert assessment of the platform's functionality across five personalization components. The results revealed a high level of student agency and effective feedback, a moderate level of partnership, and limited implementation of problem-oriented tasks and adaptive technologies, which reveals areas for further improvement of portfolio technology. The conclusion emphasizes that the digital portfolio creates a foundation for the formation of personalized educational trajectories for university students and promotes the development of critical thinking and professional agency, which is important for the high-quality training of specialists in a digital educational environment.

Keywords: *personalization, personalized education, transversal competences, digital portfolio, students' subjecthood*

Введение. Современные технологические, экономические и социальные процессы, стремительно изменяющие социальную реальность, создают потребность в постоянном развитии образовательных систем и поиске новых подходов к решению образовательных задач. Одним из ключевых направлений развития сферы образования является становление персонализированной парадигмы, которая ориентирована на самостоятельное проектирование обучающимися содержания и технологий своей учебно-познавательной деятельности, индивидуальной траектории учения и оценки своих достижений [5].

Анализ научных работ по проблемам персонализации отражает широкий спектр тематик исследований персонализированного образования: персонализация как современный подход к обучению ([1], [7]); персонализированное обучение как система обучения и развития потенциала личности [4]; методики персонализированного обучения по отдельным дисциплинам и в рамках различных направлений подготовки ([10], [18], [29]); модели персонализации на основе когнитивных особенностей обучающихся и динамики результатов обучения ([33], [37]); готовность и подготовка преподавателей к использованию моделей и инструментов персонализации ([11], [16]); применение персонализации в различных образовательных контекстах и на разных уровнях системы образования [31]. Значительное количество научных работ посвящено исследованию эффективности цифровых технологий персонализации с преемственным вниманием к технологиям искусственного интеллекта ([1], [13], [22], [35]).

В современной научной литературе представлено множество определений понятия «персонализация», в которых заложена идея ориентации образовательного процесса на возможности, потребности и интересы каждого обучающегося. Так, например, персонализированное обучение определяется как «подход к обучению, при котором содержание и методы обучения выстраиваются с учетом потребностей и способностей каждого студента и в соответствии с его или ее индивидуальными особенностями и характеристиками» [35, с. 183]; как модификация образования, обеспечивающая «самостоятельное определение обучающимся цели обучения, выбор ими темпа и уровня освоения материала, построение индивидуальной траектории обучения» [14, с. 34]; как подход к обучению, в основе которого лежат «мотивация, совместное творчество, социальное строительство и самопознание» [17, с. 157]; как «инструмент определения индивидуального стиля обучения, который повышает способность обучающегося управлять своими ресурсами» [12, с. 5]; как использование данных об обучающихся для адаптации онлайн курсов и учебных ресурсов [23]; как создание учебной среды, обеспечивающей конструирование индивидуальных образовательных траекторий [28, с. 121].

Исходя из этих определений, скажем о «кастомизации» образовательного процесса, его подстройке под возможности и потребности обучающихся с целью достижения максимально высоких результатов обучения. Отметим, что в современной педагогике существует несколько подходов, позволяющих реализовать такую «кастомизацию». Помимо персонализации, к ним относятся индивидуализация, дифференциация и адаптивное обучение. Вопрос соотношения этих подходов рассматривается в ряде научных исследований ([4], [6], [7], [19], [32]). Наиболее очевидным отличием индивидуального подхода от дифференциации в обучении является то, что первое предполагает учет индивидуально-психологических особенностей каждого обучающегося, а при втором подходе преподаватель осуществляет разделение обучающихся на группы по уровню развития познавательных способностей или по другим признакам для организации учебной работы [9]. Адаптивное обучение, как правило, рассматривается как ключевой инструмент повышения мотивации учеников в контексте электронного обучения с применением технологий искусственного интеллекта ([26], [30], [34], [36]). Так, например, в терминологическом обзоре научных исследований по данной проблематике адаптивные обучающие системы

определяются как «компьютеризованные обучающие системы, которые адаптируют учебный контент, стиль презентаций и траектории обучения под индивидуальные профили, учебный статус или индивидуальные характеристики студентов» [32, с. 5].

Персонализация часто рассматривается как более широкое понятие, включающее в себя другие. Например, в исследовании Н. Кусерковой и ее соавторов персонализация выступает как зонтичное понятие, включающее три категории: кастомизацию с учетом типа целевой аудитории, индивидуализацию с учетом выбора обучающимися учебных материалов, названия проекта и т. п., и адаптацию учебных ресурсов на основе автоматизированного анализа загруженных данных об успешности выполнения заданий обучающимися [27, с. 1839].

На наш взгляд, профессиональная дилемма разграничения анализируемых подходов наиболее удачно решается с использованием критериев объектности и субъектности в обучении. В процессах индивидуализации, дифференциации и адаптивного обучения доминирующей является роль преподавателя, который организует учебный процесс на основе собственного понимания возможностей и потребностей студентов, в то время как при персонализации речь идет о высокой степени автономности обучающихся в проектировании учебного процесса в соответствии с их интересами, возможностями и ограничениями ([7], [19]). Таким образом, субъектность становится ключевой характеристикой персонализированного обучения.

В этой связи особый интерес представляет предложенное П. В. Сысоевым структурное определение понятия персонализации с выделением шести смысловых компонентов. Ключевым компонентом выступает субъектность обучающегося, которая выражается в его активности по конструированию собственной траектории обучения и в принятии ответственности за процесс и результаты обучения. Компонентами персонализированного обучения являются также партнерство (взаимодействие с другими участниками учебного процесса), доминирование проблемных заданий (продуктивная практико-ориентированная проектная деятельность в рамках проблемного подхода), темп освоения учебного материала (в соответствии с когнитивными возможностями обучающегося), адаптивность (изменение уровня сложности учебного материала в зависимости от уровня успешности, когнитивных способностей и потребностей студента) и обратная связь (оперативная, систематическая и корректирующая, предоставляемая преподавателем и другими участниками учебного процесса) ([12], [13]).

Актуальность исследуемой проблемы. Несмотря на значительное количество исследований по проблемам персонализированного образования, они преимущественно сфокусированы на формировании профессиональных компетенций обучающихся в учебной деятельности. В значительно меньшей степени изучены возможности персонализации в развитии надпрофессиональных компетенций студентов, которые активно формируются как в учебной, так и во внеучебной деятельности. В этом контексте следует отметить научные работы, в которых изучалась взаимосвязь гибких навыков, внеклассной деятельности, мотивации и эмоций [21], а также исследовался вопрос о развитии гибких навыков на основе внеклассной деятельности [25]. Очевидно, что проблема персонализированного развития надпрофессиональных компетенций во внеучебной деятельности с применением цифровых инструментов остается недостаточно изученной. Данное обстоятельство определяет актуальность настоящего исследования, целью которого является изучение потенциала цифрового портфолио как инструмента персонализированного развития надпрофессиональных компетенций обучающихся.

Достижение заявленной цели предполагает решение следующих исследовательских задач:

1) на основе анализа научной литературы определить основные условия, составляющие рамку возможностей образовательной организации в решении задач персонализированного обучения;

2) выявить потенциал ресурсной эффективности цифрового портфолио как инструмента персонализированного развития надпрофессиональных компетенций (на примере информационной системы «ПолиКапитал» Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого).

Материал и методы исследования. Задача создания персонализированных моделей обучения требует комплексных решений для поддержки и развития профессиональных и надпрофессиональных компетенций обучающихся. Одним из возможных инструментов персонализации образовательного процесса выступает цифровое портфолио, направленное на максимальное раскрытие возможностей каждого студента, которое оказывает влияние на повышение эффективности обучения и развитие компетенций.

Исследование проведено на базе Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого» (далее – СПбПУ), где разработана система «ПолиКапитал» – цифровая платформа, предназначенная для формирования портфолио и развития профессиональных и надпрофессиональных компетенций студентов в интегративном формате, объединяющая достижения в учебной, научной, общественной и внеучебной деятельности.

Данная система основана на комплексном подходе, предусматривающем автоматизированный сбор данных о достигнутых результатах и баллах в личном кабинете обучающегося, по программам профессионального и дополнительного образования, а также визуализацию компетенций в цифровом портфолио. Важным условием является концепт персонализации, обеспечение подстройки образовательной траектории с учетом особенностей студентов и его целей.

В рамках данной системы компетентностный профиль интерпретируется как матрица надпрофессиональных компетенций, визуализированная в форме графика и дополненная табличным представлением указанной информации. Цифровое портфолио включает несколько структурных блоков, среди которых личная информация студента, процент его вовлеченности в различные виды деятельности в университете и непосредственно компетентностный профиль. Функциональное назначение системы заключается не только в отображении персональных данных пользователя, но и в аналитике и системной оценке влияния внеучебной активности студента на уровень развития его надпрофессиональных компетенций. Таким образом, портфолио служит инструментом организации и структурирования приобретенного опыта, знаний и компетенций обучающихся, а также визуализации их достижений.

Перечень надпрофессиональных компетенций, реализованных в системе «ПолиКапитал», сформирован на базе нескольких моделей компетенций с учетом возможных достижений, загружаемых в личный кабинет обучающегося, и их характеристик. В частности, рассмотрены следующие компетентностные модели: Компетентностная модель 2025 (аналитический отчет «Россия 2025: от кадров к талантам»), Единая модель управлеченческих компетенций Санкт-Петербургского межрегионального ресурсного центра, Конструктор универсальных управлеченческих и деловых компетенций платформы «Россия – страна возможностей». В итоговый перечень вошли такие компетенции, как эффективная коммуникация, критическое мышление, владение иностранными языками, достижение научных результатов, разработка и реализация проектов, лидерство, работа в команде, цифровые навыки, саморазвитие, искусство публичного выступления, наставничество, контент-маркетинг (SMM), социальная активность, осознанное отношение к своему здоровью.

Методология исследования разработана на основе средового подхода оценки эффективности смешанной образовательной технологии, предложенного группой исследователей

под руководством Н. В. Бордовской [3]. В этой методике оценивается эффективность смешанной образовательной технологии и определяется ее образовательный потенциал. На наш взгляд, критерии оценки эффективности, разработанные для смешанной образовательной технологии, могут быть использованы и в других образовательных электронных платформах или информационных системах, в частности и в рамках проведения нашего исследования.

С целью определения потенциала цифрового портфолио как инструмента персонализированного развития надпрофессиональных компетенций мы использовали один из критериев базовой методики [3], а именно ресурсный. На его основе произведена уровневая оценка ресурсной эффективности информационной системы «ПолиКапитал». Определены три уровня ресурсной эффективности информационной системы: высокий (3 балла), средний (2 балла) и низкий (1 балл). Высокий уровень соответствует высокому уровню доступности ресурса, персонализации образовательного процесса, возможностей для развития партнерства и наличия возможностей для получения обратной связи. Низкий уровень соответствует низкому уровню доступности ресурса, персонализации образовательного процесса, возможностей для развития партнерства и отсутствию возможностей для получения обратной связи.

В качестве основного метода анализа функциональных возможностей системы использован метод экспертной оценки. Привлечены сотрудники СПбПУ из числа административно-управленческого состава следующих структурных подразделений: Дирекция основных образовательных программ, Центр оценки и развития компетенций, Управление молодежной политики.

Теоретической основой исследования стало предложенное П. В. Сысоевым структурное определение понятия персонализации с выделением шести смысловых компонентов. Целью экспертной оценки являлся анализ технических, структурных и содержательных характеристик цифрового портфолио в системе «ПолиКапитал» на предмет соответствия смысловым компонентам персонализации по концепции П. В. Сысоева, по шкале уровневой оценки ресурсной эффективности информационной системы «ПолиКапитал». Как упомянуто ранее, ученый выделяет шесть фундаментальных структурных компонентов персонализированного обучения: субъектность обучающегося, партнерство, доминирование проблемных заданий, темп освоения учебного материала, адаптивность и систематическая обратная связь. При этом, с нашей точки зрения, для информационной системы «ПолиКапитал» применимы только пять из них. Оценка компонента «Темп освоения учебного материала» не может использоваться в данной системе, т. к. она не предназначена для освоения учебного материала. Таким образом, анализ информационной системы «ПолиКапитал» с целью оценки потенциала цифрового портфолио для персонализированного формирования надпрофессиональных компетенций проведен по пяти компонентам в соответствии с существенными характеристиками данной системы.

Результаты исследования и их обсуждение. Для решения первой задачи настоящего исследования проведен анализ научной отечественной и зарубежной литературы. Результаты исследования убедительно показывают, что реализация персонализированного обучения требует наличия определенных условий, составляющих своеобразную рамку возможностей образовательной организации в решении поставленных задач. К таким условиям мы относим следующие:

1. Персонализированная образовательная среда, в которой в отличие от традиционной образовательной среды происходят изменения, касающиеся: роли обучающихся как креаторов активного и самостоятельно организованного контента, образовательного контента как нелимитированной коллекции данных, решающей роли социальной активности, влияния персонализации на педагогическую культуру образовательной организации,

технологических аспектов использования цифровых технологий и ресурсов в обучении [24, с. 19–20]. Применительно к отдельным дисциплинам можно говорить о важности со-здания персонализированного образовательного пространства ([2], [10]), призванного обеспечить комфортные условия обучения, развития и социализации, вариативность об-разовательных траекторий [10, с. 7]. Различают управляемое преподавателем и автоном-ное персонализированное образовательное пространство [28, с. 129]. В последнем случае речь идет о высшем уровне персонализированного обучения.

2. Персонализированные образовательные траектории, которые выполняют функцию «навигации и самоорганизации профессионального обучения и развития обучаю-щихся» [5, с. 5]. В основе их проектирования лежит «собственная роль и ответственность ученика в определении содержания структурных компонентов учебной деятельности, их логики для достижения образовательных целей и задач» [8, с. 29]. Как подчеркивает А. Е. Кайгородова, для разработки персонализированных образовательных траекторий в условиях университета требуются организационные, кадровые, учебно-методические ресурсы образовательной организации, а также цифровые образовательные ресурсы [15]. В последние годы персонализированная образовательная траектория, как правило, ассо-циируется с применением технологий искусственного интеллекта. Алгоритмы ИИ скани-руют большие объемы образовательных данных обучающихся для определения учебных паттернов и преференций и выстраивают персонализированную образовательную траек-торию для достижения наилучших образовательных результатов [37].

3. Персонализированные образовательные технологии, обеспечивающие достиже-ние целей и задач персонализированного обучения. В широком понимании в арсенале та-кого образования выделяются различные группы современных технологий, например, в зависимости от признаков персонализированного обучения – обеспечивающие самосто-ятельно определение обучающимся цели обучения (форсайт-проектирование, контекст-но-компетентностное обучение), выбор темпа и уровня освоения учебного материала («перевернутый класс», веб-квест), построение индивидуальной траектории обучения (тынторское сопровождение, индивидуальный учебный план, онлайн-курсы, майны) [14, с. 29–32]. В узком понимании реальная персонализация с учетом результатов анализа больших данных осуществляется только с применением технологий ИИ, а интенсивное развитие технологий позволяет получить более глубокое и детализированное представле-ние о возможностях и потребностях обучающихся и тем самым повышает возможности персонализации в образовании [27, с. 1856]. Вместе с тем результаты проведенных ис-следований показывают, что модель персонализированного образования с применением технологий ИИ в полной мере пока не реализуется [12, с. 62]. Имеет место противоречие между положительным отношением к персонализированной модели обучения и неготов-ностью к ее реализации [16].

В ходе решения второй задачи исследования получены средние значения ресурсной эффективности цифрового портфолио информационной системы «ПолиКапитал» по пяти выбранным компонентам персонализированного обучения. Результаты экспертной оцен-ки по каждой из смысловых компонентов представлены ниже.

1) *Субъектность обучающегося.* Современные подходы учитывают роль активной субъектности обучающегося, которая проявляет способность самостоятельно конструи-ровать свою образовательную траекторию, принимать решения о содержании, темпе, ме-тодах и результатах обучения ([5], [7]). Система «ПолиКапитал» интегрирует эти прин-ципы, позволяя студенту вносить в портфолио информацию о достижениях, выбирать направления развития, анализировать достижения с помощью визуальной матрицы и прини-мать решения о необходимости дополнительных курсов и мероприятий.

Платформа ставит задачу повысить автономию студента и его ответственность за профессиональное развитие навыков, умений и качеств, что создает предпосылки для развития у обучающегося критического мышления и осознанности в траекториях профессионального роста. Таким образом, «ПолиКапитал» обеспечивает повышение личностной субъектности, что согласуется с концепцией персонализированного обучения как процесса повышения обучаемости и креативности субъектов ([28], [35]).

Средний балл ресурсной эффективности информационной системы «ПолиКапитал» по результатам экспертной оценки составил 2,7, что соответствует высокому уровню эффективности информационной системы по смысловой компоненте субъектности.

2) *Партнерство.* Связь и сотрудничество между участниками образовательного процесса – это расширение образовательных возможностей и повышение мотивации студентов ([5], [20]). В системе «ПолиКапитал» реализован широкий спектр партнерских взаимодействий. Работодатели могут оценивать потенциал и навыки студентов по их цифровым портфолио, а также поддерживать и корректировать образовательные траектории. Платформа создает инфраструктуру для коммуникации и социализации обучающихся, обеспечивает интеграцию данных с конкретными сообществами, с платформой «Россия – страна возможностей». Коммуникация и партнерство реализуются также через возможности взаимодействия студентов в научных, культурных и общественно значимых проектах. Такая организация партнерской среды соответствует ориентации образования на кооперативное обучение и коллективное решение задач ([20], [24]).

Средний балл ресурсной эффективности информационной системы «ПолиКапитал» по результатам экспертной оценки составил 2, что соответствует среднему уровню эффективности информационной системы по смысловой компоненте партнерства. Такой уровень эффективности обусловлен отсутствием возможности для студентов объединяться в соответствии со сформированными матрицами компетенций по группам. При этом есть возможность при использовании фильтров в разделе «Рейтинг» сгруппировать портфолио студентов по соответствующим компетенциям.

3) *Доминирование проблемных задач.* В условиях динамично меняющегося рынка труда обучающиеся должны приобретать опыт решения проблемных и проектных задач, что повышает их компетентностную гибкость, креативность и критическое мышление. В системе «ПолиКапитал» учитывается опыт участия студентов в широком спектре проектных, исследовательских, общественных и творческих познавательных активностей, проектов и мероприятий. Платформа позволяет фиксировать достижения и награды на конкурсах, научных конференциях, волонтерских акциях и хакатонах. Такая ориентация способствует развитию продуктивных видов деятельности, в которых обучающиеся учатся разрабатывать стратегии, управлять проектами, принимать решения в условиях неопределенности. Тем самым доминирование проблемных видов деятельности в мероприятиях, отображающихся в портфолио, обеспечивает практико-ориентированность, которая является «сердцем» современного персонализированного профессионального образования ([7], [18]).

При этом средний балл ресурсной эффективности информационной системы «ПолиКапитал» по результатам экспертной оценки составил 1, что соответствует низкому уровню эффективности информационной системы по смысловой компоненте доминирования проблемных задач. Это связано с тем, что в системе отсутствует прямая возможность для студентов решать проблемные задачи, в системе не представлены проблемно-ориентированные задачи как таковые. Таким образом, «ПолиКапитал» опосредованно влияет на приобретение опыта решения проблемных и проектных задач.

4) *Адаптивность.* Хотя система цифрового портфолио СПбПУ пока не использует полноценные современные технологические системы на базе искусственного интеллекта, но в системе «ПолиКапитал» запланированы механизмы, основанные на анализе достижений

и уровней сформированности компетенций студента. Прирост компетенций рассчитывается с учетом уровня достижений (локальные, международные, межрегиональные и пр.), а структура компетенций – с учетом направления деятельности студента.

Средний балл ресурсной эффективности информационной системы «ПолиКапитал» по результатам экспертной оценки составил 1,34, что соответствует низкому уровню эффективности информационной системы по смысловой компоненте адаптивности за счет того, что в данный момент адаптивные технологии только запланированы к разработке.

5) *Обратная связь*. Важнейший элемент персонализации – это своевременная, системная и конструктивная обратная связь, направленная на коррекцию и стимулирование учебной деятельности ([5], [19]). «ПолиКапитал» обеспечивает обратную связь визуализацией результатов в виде матрицы компетенций, а также обмен информацией между студентами, педагогами и работодателями через публикацию общего рейтинга портфолио обучающихся. В системе есть возможность оставить обратную связь от работодателей на те сформированные компетенции, которые указаны у студента в матрице. Акцент делается на прозрачности оценки индивидуального прогресса и возможности обсуждения результатов, что способствует рефлексии и самооценке, ключевым компетенциям современного студента. Кроме того, интеграция с платформой «Россия – страна возможностей» расширяет инструментарий обратной связи, позволяя комплексно оценивать личностные и профессиональные качества обучающихся.

Средний балл ресурсной эффективности информационной системы «ПолиКапитал» по результатам экспертной оценки составил 3, что соответствует высокому уровню эффективности информационной системы по смысловой компоненте обратной связи. Высокий уровень эффективности по данному смысловому компоненту достигается за счет двух аспектов. Возможность увидеть, во-первых, обратную связь на сформированные компетенции от работодателя, во-вторых, результаты своей деятельности за пределами образовательной программы в портфолио, а также в разделе «Рейтинг». В этом разделе студент может ознакомиться с тем, насколько его результаты отличаются от результатов других, а также оценить свой темп, уровень и направление развития надпрофессиональных компетенций, указанных в компетентностном профиле.

Выводы. На основе анализа научной литературы в данном исследовании определены три условия реализации персонализированного обучения: персонализированная образовательная среда, персонализированные образовательные траектории и персонализированные образовательные технологии.

Анализ системы «ПолиКапитал» с точки зрения условий реализации персонализированного обучения показал, что цифровое портфолио может создать рамку возможностей образовательной организации в решении задач персонализированного обучения. Цифровое портфолио выводит на новый уровень персонализированные образовательные траектории, ориентируясь на многомерность и вариативность опыта обучающихся.

Образовательные траектории встраиваются в систему результатов комплексного опыта, включая академическую, исследовательскую, социальную и дополнительную активности каждого конкретного студента. Он получает возможность самостоятельно «построить» собственную траекторию с учетом реальных успехов, интересов и целей, а также может наблюдать за саморазвитием, опираясь на объективные и понятные данные. Преподаватель получает возможность поддерживать эти условия посредством цифровых рекомендаций и консультаций. Такой подход создает условия для формирования персонализированных образовательных траекторий, обеспечивающих баланс между самостоятельностью и опорой на педагогические ресурсы ([8], [27]).

В число реализуемых технологий входит сбор и обработка данных, визуализация компетенций и рекомендательные системы. Использование электронных панелей и адаптированных

дашбордов помогло бы студентам и педагогам видеть прогресс, зону роста и пути корректировки траекторий, что подтверждено исследованиями по аналитике обучения и персонализации на основе данных ([13], [36]). Для повышения эффективности запланирована интеграция технологий внедрения искусственного интеллекта, включая машинное обучение для прогнозирования оптимальных технологий обучения на основе анализа предшествующего опыта и характеристик обучающихся ([13], [35]). Это будет способствовать расширению условий персонализации обучения и получению необходимых результатов обучающихся.

С точки зрения образовательных технологий система предусматривает использование различных групп педагогических инструментов, таких как тьюторское сопровождение (наставничество), усиление проектной деятельности (привлечение к участию студентов в мероприятиях, кейс-метод, хакатоны), развитие смешанного и дистанционного обучения. Методы активной деятельности студентов – совместное творчество, групповая работа, реализация практических задач – оказывают решающее влияние на успешное развитие надпрофессиональных компетенций в персонализированной среде ([18], [19], [28]).

На основе результатов проведенного исследования мы можем сделать вывод, что цифровой профиль в портфолио данной системы является средством реализации концепции персонализированного развития надпрофессиональных компетенций студентов. С учетом компонентов персонализации по модели П. В. Сысоева платформа предлагает условия для субъектного проектирования образовательного процесса с активным партнерским взаимодействием, опосредованно дает возможность решения проблемных технологических задач, адаптирует темп развития компетенций в зависимости от индивидуальных целей и качеств, запускает процесс рефлексии и самооценивания посредством получения разного вида обратной связи. Кроме того, «ПолиКапитал» позволяет сформировать персонализированные образовательные траектории посредством современных технологий сбора, анализа, визуализации данных и применения технологий искусственного интеллекта в будущем.

Эта система открывает новые возможности для образования в условиях цифровых трансформаций, обеспечивает интеграцию научных и социальных достижений обучающихся, а также создает предпосылки для повышения качества подготовки специалистов, владеющих современными навыками, умениями и профессиональными и надпрофессиональными компетенциями. Данные выводы сделаны с учетом теоретических основ современных исследований по персонализации профессионального образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абаян Ж. А. Персонализированный подход в обучении. Ретроспективный анализ и обзор современных определений // Мир науки, культуры и образования. – 2024. – № 1(104). – С. 249–252. – DOI 10.24412/1991-5497-2024-1104-249-252.
2. Арно А. О. Педагогические и эргономические условия проектирования персонализированного образовательного пространства // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2021. – Т. 6, № 5. – С. 739–744.
3. Бордовская Н. В., Кошкина Е. А. Эффективность смешанных образовательных технологий: методология изучения и методика оценки // Педагогика. – 2023. – Т. 87, № 12. – С. 16–23.
4. Волкова Н. А. Проектирование индивидуальных образовательных траекторий обучающихся на основе комплексного изучения их развития: содержательные и организационные аспекты // Инновации в образовании. – №. 3. – С. 27–39.
5. Зеер Э. Ф. Персонализированная учебная деятельность обучающихся как фактор их подготовки к профессиональному будущему // Профессиональное образование и рынок труда. – 2021. – № 1(44). – С. 104–114. – DOI:10.24412/2307-4264-2021-01-104-114.
6. Каргина З. А. Индивидуализация, персонализация, персонификация – ведущие тренды развития образования в XXI веке: обзор современных научных исследований // Наука и образование: современные тренды. – 2015. – Т. 2, № 8. – С. 172–187.
7. Конобеев А. В., Юхимук Я. А., Войцеховская В. Д., Щекич М. Персонализация как подход к обучению // Дискурс профессиональной коммуникации. – 2020. – № 2(3). С. 118–138.

8. Мазаева И. А., Подлесная М. М. Структурные компоненты индивидуальных образовательных траекторий при обучении иностранному языку в условиях цифровизации образования // Инновации в образовании. – 2025. – № 2. – С. 27–35.
9. Осмоловская И. М. Дидактические принципы дифференциации процесса обучения в общеобразовательной школе : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. – М. : Институт теории образования и педагогики, 2002. – 43 с.
10. Сороковых Г. В., Старицына С. Г. Персонализированное лингвообразовательное пространство как фактор формирования субъекта учебно-познавательной деятельности // Иностранные языки в школе. – 2025. – № 3. – С. 5–12.
11. Старицына С. Г. Методическая готовность будущего учителя иностранного языка к реализации принципа лингводидактической персонализации // Иностранные языки в школе. – 2024. – № 8. – С. 79–84.
12. Сысоев П. В. Персонализированное обучение на основе технологий искусственного интеллекта: насколько готовы современные студенты к новым возможностям получения образования // Высшее образование в России. – 2025. – Т. 34, № 2. – С. 51–71.
13. Сысоев П. В. Персонализированное обучение иностранному языку на основе технологий искусственного интеллекта // Иностранные языки в школе. – 2025. – № 2. – С. 4–12.
14. Сыченко Ю. А. Персонализированные технологии обучения как инновационный тренд модификации образования // Векторы взаимодействия: СПО–вуз–предприятие. – Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2023. – С. 128–133.
15. Третьякова В. С., Кайгородова А. Е. Новый образовательный формат профессионального становления: персонализированная образовательная траектория обучающегося // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2021. – Т. 13, № 1(51). – С. 10–21.
16. Щевлягин М. Н., Королева Д. О. Персонализируя обучение: используют ли учителя практики, предоставляющие учащимся право голоса и выбор в средней школе // Вопросы образования. – 2024. – № 4. – С. 263–289.
17. Яцевич О. Е. и др. Реализация индивидуальных образовательных траекторий в высших учебных заведениях // Высшее образование в России. – 2024. – Т. 33, № 5. – С. 150–168.
18. Balakrishnan B. Motivating engineering students learning via monitoring in personalized learning environment with tagging system // Computer Applications in Engineering Education. – 2018. – Т. 26, № 3. – С. 700–710.
19. Bray B., McClaskey K. Make learning personal: The what, who, wow, where, and why. – Corwin Press, 2014. – 288 p.
20. Bray B., McClaskey K. Personalization vs differentiation vs individualization [Электронный ресурс]. – URL : <http://education.ky.gov/school/innov/Documents/BB-KM-Personalizedlearningchart-2012> (дата обращения: 05.11.2025).
21. Feraco T. et al. An integrated model of school students' academic achievement and life satisfaction. Linking soft skills, extracurricular activities, self-regulated learning, motivation, and emotions // European Journal of Psychology of Education. – 2023. – Т. 38, № 1. – P. 109–130.
22. Francis N. J., Jones S., Smith D. P. Generative AI in higher education: Balancing innovation and integrity // British Journal of Biomedical Science. – 2025. – Т. 81. – P. 14048.
23. Garrick B., Pendergast D., Geelan D. Introduction to the philosophical arguments underpinning personalised education // Theorising Personalised Education: Electronically Mediated Higher Education. – Singapore : Springer Singapore, 2016. – P. 1–16.
24. Giurgiu L. Microlearning an evolving elearning trend // Scientific Bulletin-Nicolae Balcescu Land Forces Academy. – 2017. – Т. 22, № 1. – P. 18–23.
25. Ibrahim A. F. Student Soft Skill Development Strategy Through Human Resource Management Based on Extracurricular Activities // Available at SSRN 5338929. – 2025.
26. Khosravi H., Sadiq S., Gasevic D. Development and adoption of an adaptive learning system: Reflections and lessons learned // Proceedings of the 51st ACM technical symposium on computer science education. – 2020. – P. 58–64.
27. Kucirkova N., Gerard L., Linn M. C. Designing personalised instruction: A research and design framework // British Journal of Educational Technology. – 2021. – Т. 52, № 5. – P. 1839–1861.
28. Leshchenko M. et al. Technology-enhanced personalized language learning: Strategies and challenges // International Journal of Emerging Technologies in Learning. – 2023. – Т. 13, № 18. – P. 120–136.
29. Li K. C., Wong B. T. Personalisation in STE (A) M education: a review of literature from 2011 to 2020 // Journal of Computing in Higher Education. – 2023. – Т. 35, № 1. – P. 186–201.
30. Lin C. F. et al. Data mining for providing a personalized learning path in creativity: An application of decision trees // Computers & Education. – 2013. – Т. 68. – P. 199–210.
31. Rojas M. P., Chiappe A. Artificial intelligence and digital ecosystems in education: A review // Technology, Knowledge and Learning. – 2024. – Т. 29, № 4. – P. 2153–2170.
32. Shemshack A., Spector J. M. A systematic literature review of personalized learning terms // Smart learning environments. – 2020. – Т. 7, № 1. – P. 33.

33. Tetzlaff L., Schmiedek F., Brod G. Developing personalized education: A dynamic framework // Educational Psychology Review. – 2021. – Т. 33, № 3. – Р. 863–882.
34. Walkington C. A. Using adaptive learning technologies to personalize instruction to student interests: The impact of relevant contexts on performance and learning outcomes // Journal of educational psychology. – 2013. – Т. 105, № 4. – Р. 932.
35. Wang R. The construction of personalized language learning system under the guidance of ChatGPT // Journal of Education and Educational Research. – 2024. – Т. 10, № 3. – Р. 182–185.
36. Williamson B. Policy networks, performance metrics and platform markets: Charting the expanding data infrastructure of higher education // British Journal of Educational Technology. – 2019. – Т. 50, № 6. – Р. 2794–2809.
37. Xia Y., Shin S. Y., Shin K. S. Designing personalized learning paths for foreign language acquisition using big data: Theoretical and empirical analysis // Applied Sciences. – 2024. – Т. 14, № 20. – Р. 9506.

Статья поступила в редакцию 17.11.2025

REFERENCES

1. Abalyan Zh. A. Personalizirovannyj podhod v obuchenii. Retro-spektivnyj analiz i obzor sovremennoy opredelenij // Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya. – 2024. – № 1(104). – С. 249–252. – DOI 10.24412/1991-5497-2024-1104-249-252.
2. Arno A. O. Pedagogicheskie i ergonomicheskie usloviya proektirovaniya personalizirovannogo obrazovatel'nogo prostranstva // Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki. – 2021. – Т. 6, № 5. – С. 739–744.
3. Bordovskaya N. V., Koshkina E. A. Effektivnost' smeshannyh obrazovatel'nyh tekhnologij: metodologiya izucheniya i metodika ocenki // Pedagogika. – 2023. – Т. 87, № 12. – С. 16–23.
4. Volkova N. A. Proektirovanie individual'nyh obrazovatel'nyh traektorij obuchayushchihся na osnove kompleksnogo izucheniya ih razvitiya: soderzhatel'nye i organizacionnye aspekty // Innovacii v obrazovanii. – № 3. – С. 27–39.
5. Zeer E. F. Personalizirovannaya uchebnaya deyatel'nost' obucha-yushchihся kak faktor ih podgotovki k professional'nomu budushchemu // Professional'noe obrazovanie i rynek truda. – 2021. – № 1(44). – С. 104–114. – DOI:10.24412/2307-4264-2021-01-104-114.
6. Kargina Z. A. Individualizaciya, personalizaciya, personifikaciya-vedushchie trendy razvitiya obrazovaniya v XXI veke: obzor sovremennoy nauchnyh issledovanij // Nauka i obrazovanie: sovremennye trendy. – 2015. – Т. 2, № 8. – С. 172–187.
7. Konobeev A. V., Yuhimuk Ya. A., Vojcekhovskaya V. D., Shchekich M. Personalizaciya kak podhod k obucheniyu // Diskurs professional'noj kommunikacii. – 2020. – № 2(3). С. 118–138.
8. Mazaeva I. A., Podlesnaya M. M. Strukturnye komponenty individual'nyh obrazovatel'nyh traektorij pri obuchenii inostrannomu yazyku v usloviiyah cifrovizacii obrazovaniya // Innovacii v obrazovanii. – 2025. – № 2. – С. 27–35.
9. Osmolovskaya I. M. Didakticheskie principy differenciacii processa obucheniya v obshcheobrazovatel'noj shkole : dis. ... d-ra ped. nauk : 13.00.01. – М. : Institut teorii obrazovaniya i pedagogiki, 2002. – 43 s.
10. Sorokovyh G. V., Staricyna S. G. Personalizirovannoe lingvoobrazovatel'noe prostranstvo kak faktor formirovaniya sub"ekta uchebno-poznavatel'noj deyatel'nosti // Inostrannye yazyki v shkole. – 2025. – № 3. – С. 5–12.
11. Staricyna S. G. Metodicheskaya gotovnost' budushchego uchitelya inostrannogo yazyka k realizacii principa lingvodidakticheskoy personalizacii // Inostrannye yazyki v shkole. – 2024. – № 8. – С. 79–84.
12. Sysoev P. V. Personalizirovannoe obuchenie na osnove tekhnologij iskusstvennogo intel-lekta: naskol'ko gotovy sovremenney studenty k novym vozmozhnostям polucheniya obrazovaniya // Vysshhee obrazovanie v Rossii. – 2025. – Т. 34, № 2. – С. 51–71.
13. Sysoev P. V. Personalizirovannoe obuchenie inostrannomu yazyku na osnove tekhnologij is-kusstvennogo intellekta // Inostrannye yazyki v shkole. – 2025. – № 2. – С. 4–12.
14. Sychenko Yu. A. Personalizirovannye tekhnologii obucheniya kak innovacionnyj trend modifikacii obrazovaniya // Vektory vzaimodejstviya: SPO-vuz-predpriyatie. – Rossijskij gosudarstvennyj professional'no-pedagogicheskij universitet, 2023. – С. 128–133.
15. Tret'yakova V. S., Kajgorodova A. E. Novyj obrazovatel'nyj format professional'nogo stanovlenija: personalizirovannaya obrazovatel'naya traektoriya obuchayushchegosya // Sovremennaya vysshaya shkola: innovacionnyj aspekt. – 2021. – Т. 13, № 1(51). – С. 10–21.
16. Shchelyagin M. N., Koroleva D. O. Personaliziruya obuchenie: ispol'zuyut li uchitelya praktiki, predostavlyayushchie uchashchimsya pravo golosa i vybor v srednej shkole // Voprosy obrazovaniya. – 2024. – № 4. – С. 263–289.
17. Yacevich O. E. i dr. Realizaciya individual'nyh obrazovatel'nyh traektorij v vysshikh ucheb-nyh zavedeniyah // Vysshhee obrazovanie v Rossii. – 2024. – Т. 33, № 5. – С. 150–168.
18. Balakrishnan B. Motivating engineering students learning via monitoring in personalized learning environment with tagging system // Computer Applications in Engineering Education. – 2018. – Т. 26, № 3. – С. 700–710.
19. Bray B., McClaskey K. Make learning personal: The what, who, wow, where, and why. – Corwin Press, 2014. – 288 p.

20. Bray B., McClaskey K. Personalization vs differentiation vs individualization [Elektronnyj resurs]. – URL : <http://education.ky.gov/school/innov/Documents/BB-KM-Personalizedlearningchart-2012> (data obrashcheniya: 05.11.2025).
21. Feraco T. et al. An integrated model of school students' academic achievement and life satisfaction. Linking soft skills, extracurricular activities, self-regulated learning, motivation, and emotions // European Journal of Psychology of Education. – 2023. – Т. 38, № 1. – P. 109–130.
22. Francis N. J., Jones S., Smith D. P. Generative AI in higher education: Balancing innovation and integrity // British Journal of Biomedical Science. – 2025. – Т. 81. – P. 14048.
23. Garrick B., Pendergast D., Geelan D. Introduction to the philosophical arguments underpinning personalised education // Theorising Personalised Education: Electronically Mediated Higher Education. – Singapore : Springer Singapore, 2016. – P. 1–16.
24. Giurgiu L. Microlearning an evolving elearning trend // Scientific Bulletin-Nicolae Balcescu Land Forces Academy. – 2017. – Т. 22, № 1. – P. 18–23.
25. Ibrahim A. F. Student Soft Skill Development Strategy Through Human Resource Management Based on Extracurricular Activities // Available at SSRN 5338929. – 2025.
26. Khosravi H., Sadiq S., Gasevic D. Development and adoption of an adaptive learning system: Reflections and lessons learned // Proceedings of the 51st ACM technical symposium on computer science education. – 2020. – P. 58–64.
27. Kucirkova N., Gerard L., Linn M. C. Designing personalised instruction: A research and design framework // British Journal of Educational Technology. – 2021. – Т. 52, № 5. – P. 1839–1861.
28. Leshchenko M. et al. Technology-enhanced personalized language learning: Strategies and challenges // International Journal of Emerging Technologies in Learning. – 2023. – Т. 13, № 18. – P. 120–136.
29. Li K. C., Wong B. T. Personalisation in STE (A) M education: a review of literature from 2011 to 2020 // Journal of Computing in Higher Education. – 2023. – Т. 35, № 1. – P. 186–201.
30. Lin C. F. et al. Data mining for providing a personalized learning path in creativity: An application of decision trees // Computers & Education. – 2013. – Т. 68. – P. 199–210.
31. Rojas M. P., Chiappe A. Artificial intelligence and digital ecosystems in education: A review // Technology, Knowledge and Learning. – 2024. – Т. 29, № 4. – P. 2153–2170.
32. Shemshack A., Spector J. M. A systematic literature review of personalized learning terms // Smart learning environments. – 2020. – Т. 7, № 1. – P. 33.
33. Tetzlaff L., Schmiedek F., Brod G. Developing personalized education: A dynamic framework // Educational Psychology Review. – 2021. – Т. 33, № 3. – P. 863–882.
34. Walkington C. A. Using adaptive learning technologies to personalize instruction to student interests: The impact of relevant contexts on performance and learning outcomes // Journal of educational psychology. – 2013. – Т. 105, № 4. – P. 932.
35. Wang R. The construction of personalized language learning system under the guidance of ChatGPT // Journal of Education and Educational Research. – 2024. – Т. 10, № 3. – P. 182–185.
36. Williamson B. Policy networks, performance metrics and platform markets: Charting the expanding data infrastructure of higher education // British Journal of Educational Technology. – 2019. – Т. 50, № 6. – P. 2794–2809.
37. Xia Y., Shin S. Y., Shin K. S. Designing personalized learning paths for foreign language acquisition using big data: Theoretical and empirical analysis // Applied Sciences. – 2024. – Т. 14, № 20. – P. 9506.

The article was contributed on November 17, 2025

Сведения об авторах

Чичерина Наталья Васильевна – доктор педагогических наук, доцент, директор Гуманитарного института Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого, г. Санкт-Петербург, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-1040-9120>, chicherina_nv@spbstu.ru

Сотова Варвара Александровна – аспирант Высшей школы лингвистики и педагогики Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого, г. Санкт-Петербург, Россия, <https://orcid.org/0009-0008-4806-3509>, sotova_va@spbstu.ru

Author Information

Chicherina, Natalya Vasilyevna – Doctor of Pedagogics, Associate Professor, Director of the Institute of Humanities, Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, St. Petersburg, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-1040-9120>, chicherina_nv@spbstu.ru

Sotova, Varvara Aleksandrovna – Post-graduate Student at the Higher School of Linguistics and Pedagogy, Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, St. Petersburg, Russia, <https://orcid.org/0009-0008-4806-3509>, sotova_va@spbstu.ru

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

В издании предусматривается размещение оригинальных научных статей по актуальным проблемам филологических и педагогических наук. Публикуются статьи по следующим специальностям:

5. СОЦИАЛЬНЫЕ И ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ	
5.8. Педагогические науки	
5.8.1.	Общая педагогика, история педагогики и образования
5.8.2.	Теория и методика обучения и воспитания
5.8.7.	Методология и технология профессионального образования
5.9. Филологические науки	
5.9.1.	Русская литература и литературы народов Российской Федерации
5.9.2.	Литературы народов мира
5.9.3.	Теория литературы
5.9.4.	Фольклористика
5.9.5.	Русский язык. Языки народов России
5.9.6.	Языки народов зарубежных стран (с указанием конкретного языка или группы языков)
5.9.7.	Классическая, византийская и новогреческая филология
5.9.8.	Теоретическая, прикладная и сравнительно-сопоставительная лингвистика
5.9.9.	Медиакоммуникации и журналистика

Статья должна быть написана научным стилем, которому соответствуют точность передаваемой информации, убедительность аргументации, логическая последовательность изложения, лаконичность, авторитетность; представлять ценность для научного сообщества и отвечать нормам научной этики. Уникальность исследования (процент оригинальности) не может быть менее 85 %.

Не принимаются к рассмотрению крупные статьи, механически разделенные на ряд отдельных сообщений; статьи с описанием результатов незаконченных исследований без определенных выводов; работы описательного характера.

Статья должна иметь:

- 1) индекс универсальной десятичной классификации (УДК);
- 2) метаданные:
 - а) инициалы и фамилию(и) автора(ов) на русском и английском языках (строчными буквами курсивом) – количество соавторов в статье может быть не более 3;
 - б) заглавие на русском и английском языках (жирным шрифтом строчными буквами);
 - в) полное название учреждения, города и страны (курсивом), где выполнена работа, на русском и английском языках;
 - г) благодарность;
 - д) аннотацию на русском и английском языках;
 - е) ключевые слова на русском и английском языках;

3) основной текст, включающий следующие подразделы:

- а) введение;
 - б) актуальность исследуемой проблемы;
 - в) материал и методы исследования;
 - г) результаты исследования и их обсуждение;
 - д) выводы;
- 4) список цитируемой литературы.

В конце статьи должны быть указаны сведения об авторе(ах) на русском и английском языках: фамилия, имя, отчество, ученая степень, ученое звание, должность с указанием места работы; домашний адрес с почтовым индексом (для отправки экземпляра журнала), контактный телефон, e-mail; шифр специальности, по которой выполнена работа (согласно номенклатуре специальностей научных работников).

Метаданные статьи

Краткие сведения об авторе(ах). Должны быть указаны инициалы и фамилия автора(ов). При наличии двух и более авторов последовательность их упоминания зависит от вклада в выполненную работу. Состав авторов статьи гарантирует, что все лица, соответствующие критериям авторства, попали в список авторов и что заслуживающие авторства исследователи не исчезли из этого списка. В некоторых случаях необходимо указать в тексте тех, кто дополнительно принимал участие в работе над исследованием. Все авторы должны дать согласие на внесение в список авторов. Любые изменения в списке авторов должны быть одобрены всеми авторами, включая тех, кто исключен из списка.

Заглавие. Название статьи должно быть информативным, лаконичным, отвечать научному стилю текста, содержать основные ключевые слова.

Сведения об организации (аффилиация) включают название организации, где выполнена работа (в четком соответствии с лицензионными документами), указание на город и страну нахождения организации.

Благодарность (Acknowledgement). Выражаются признательность автора(ов) коллегам за помощь и благодарность спонсорам за финансовую поддержку исследования (также необходимо указать грантовые проекты). Уместно упомянуть все источники финансирования исследований, включая прямую и косвенную финансовую и техническую поддержку (например, предоставление оборудования/материалов). Согласие на упоминание в благодарности этих лиц является обязательным.

Аннотация (Abstract). Должна быть содержательной, информативной, четко структурированной, т. е. следовать логике изложения материала и результатов исследования в статье, и включать следующие аспекты ее содержания:

- введение (Introduction);
- актуальность исследуемой проблемы (Relevance);
- материал и методы исследования (Materials and Methods);
- результаты исследования и их обсуждение (Results and Discussion);
- выводы (Conclusions).

Оптимальный объем аннотации должен составлять 160 слов (не более 260 слов на русском языке или 210 на английском языке). Аннотация является источником основной информации о статье в международных и российских БД (базах данных), а также других реферативных ресурсах. Она должна содержать необходимые термины, позволяющие обнаружить данную статью, используя поисковые элементы.

Ключевые слова (Keywords) включают 5–10 слов и/или устойчивых словосочетаний, по которым в дальнейшем будет выполняться поиск статьи. Ключевые слова должны отражать специфику темы, объект и результаты исследования.

Перевод метаданных. Все метаданные должны быть полностью переведены на английский язык. При переводе заглавия недопустимо использовать транслитерацию с русского языка на латиницу, кроме непереводимых названий собственных имен, также нельзя использовать жаргон, известный только русскоговорящим специалистам.

При транслитерации Ф.И.О. авторов необходимо придерживаться единообразного написания фамилий во всех статьях. Ф.И.О. авторов на английском языке приводятся по международным (англоязычным) правилам с указанием инициала отчества. Перевод места работы дается полностью без использования сокращенного названия.

«Англоязычная» аннотация должна быть написана без использования онлайн-переводчиков. Она не является калькой русскоязычного варианта, а представляет собой стилистически грамотный перевод, следовательно, «русскоязычная» и «англоязычная» аннотации могут различаться по объему.

При переводе автору(ам) необходимо следовать одному из стилей английского языка – американскому или британскому и не допускать их смешивания. Необходимо дробить длинные предложения на несколько коротких, содержащих ясно выраженную мысль, следить за четкостью и понятностью формулирования мыслей при переводе на английский язык.

Оформление статьи

При оформлении статьи необходимо руководствоваться следующими правилами:

1. Статья должна быть набрана в текстовом редакторе Microsoft Word в формате *.doc (*.docx) или *.rtf шрифтом Times New Roman с выравниванием по ширине и автоматическим переносом слов. При использовании дополнительных шрифтов они должны быть представлены в редакцию в авторской электронной папке. Размер шрифта – 14. Абзацный отступ – 1 см (5 знаков). Интервал – полуторный. Формат бумаги – А4. Поля: слева – 3 см, справа, сверху и снизу – 2 см.

2. Таблицы должны содержать экспериментальные данные и представлять собой обобщенные и статистически обработанные материалы исследований. Каждая таблица должна иметь заголовок, быть обязательно пронумерована и упомянута в тексте.

3. Количество иллюстраций не должно превышать 5, данные рисунков не должны повторять материалы таблиц. Рисунки должны быть четкими, легко воспроизведимыми, обязательно пронумерованы, упомянуты в тексте и иметь подрисуночные подписи и объяснение значений всех условных обозначений. Все надписи, загромождающие иллюстрации, выносятся в подрисуночные подписи. В электронном виде каждый из иллюстративных материалов (рисунки, графики и т. п.) следует представлять отдельным файлом, имя файла должно быть в следующем формате: фамилия автора латиницей и номер материала, например: Ivanov_image-1.jpg. Полноцветные иллюстрации не допускаются. Иллюстративный материал должен быть представлен в форматах tiff, eps, jpg. Для сканированных изображений разрешение должно быть: для тоновых – не менее 300 dpi, для штриховых – не менее 600 dpi.

4. Предполагается, что все таблицы и рисунки созданы автором, если не указано иное. За точность воспроизведения имен, цитат, формул, данных, а также ссылок на использованные в статье другие работы ответственность несет автор статьи.

5. Формулы и буквенные обозначения по тексту должны быть набраны в среде редактора формул Microsoft Equation. Шрифт для греческих букв – Symbol, для всех остальных – Times New Roman. В формулах следует избегать громоздких обозначений. Формулы располагаются по центру страницы, в случае необходимости нумеруются.

6. Сокращение слов, имен, названий, кроме общепринятых сокращений мер, физических и математических величин и терминов, допускается только с первоначальным указанием полного названия.

Разделы статьи

Объем публикации. В зависимости от типа статьи объем материала может существенно различаться:

- *оригинальная научная статья* (Full Article) – не менее 10 и не более 20 страниц;
- *обзорная статья* (Review paper/perspectives) – критическое обобщение какой-либо исследовательской темы – 10–15 страниц.

Структура. Статья должна содержать 5 основных блоков: 1) введение; 2) актуальность исследуемой проблемы; 3) материал и методы исследования; 4) результаты исследования и их обсуждение; 5) выводы.

Блок «Введение» должен содержать формулировку темы исследования; обзор литературы по обозначенной теме; постановку проблемы, указание на цель исследования.

Блок «Актуальность исследуемой проблемы» содержит информацию об актуальности и значимости предлагаемого исследования.

Блок «Материал и методы исследования» включает описание материала исследования, используемой методологии, указание на методы и условия проведения экспериментов и/или наблюдений и необходимое оборудование.

Блок «Результаты исследования и их обсуждение» содержит фактические и теоретические результаты исследования, интерпретацию полученных результатов, включая соответствие полученных результатов гипотезе исследования; ограничения исследования и обобщения его результатов; предложения по практическому применению; предложения по направлению будущих исследований.

Блок «Выводы» содержит краткие итоги разделов статьи *без повторения формуловок, приведенных в предыдущих разделах статьи*.

Списки литературы и цитирование

Авторы обязаны предоставить два списка литературы: один (Список литературы) – оформленный с учетом требований российских БД, второй (References) – с учетом требований иностранных БД на латинице.

Список литературы предполагает наличие не менее 10 позиций и приводится в виде алфавитного списка. При оформлении «русскоязычного» списка литературы следует руководствоваться требованиями ГОСТ Р 7.0.5–2008. Процент ссылок на статьи из отечественных источников должен соответствовать наличию/размеру исследований в российском научном сегменте по данной тематике. В список литературы не включаются источники, наличие и научную ценность которых невозможно проверить (учебные пособия, методические рекомендации, тезисы материалы локальных конференций и др., не представленные в сети интернет в свободном доступе).

Цифровой идентификатор объекта (DOI) (при наличии) цитируемой статьи указывается обязательно.

В журнале практикуется Ванкуверский стиль цитирования: ссылки в тексте даются в квадратных скобках с указанием номера из списка литературы и страницы (при необходимости), откуда приводится цитата, например: [1, с. 377]. В статье должны быть представлены ссылки на все приводимые в списке литературы источники. Использование автоматических постраничных ссылок не допускается.

Самоцитирование демонстрирует вклад автора работы в исследуемую научную область. Процент самоцитирования не должен превышать 10 %, доля ссылок на другие статьи, ранее опубликованные в нашем журнале, не может быть выше 10–12 %.

Предпочтение при цитировании следует отдавать авторитетным российским журналам, индексируемым или имеющим перспективы индексирования в международных научных базах данных.

Доля ссылок на публикации из иностранных источников должна показывать международный интерес к тематике статьи. В обязательном порядке должны быть представлены зарубежные публикации, изданные в течение последних 5 лет, а также статьи, опубликованные в изданиях, индексируемых в Scopus и Web of Science.

Опубликование научной статьи

Публикация статьи в журнале осуществляется в соответствии с **договором публичной оферты, условиями публикации, прейскурантом на публикацию статей**.

Действие договора возникает с момента отправки:

- а) статьи;
- б) заявления;
- в) заполненной анкеты автора.

В отдельных случаях уместно направить в журнал краткий запрос с описанием темы и основных положений статьи, чтобы убедиться в возможности рассмотрения предлагаемой статьи.

Аспиранты и магистранты дополнительно отправляют отзыв научного руководителя и справку с места учебы, подтверждающую обучение в аспирантуре (магистратуре), с указанием сроков обучения, подписанную руководителем организации.

В редакцию Вестника статья направляется в электронных вариантах (в одном из форматов Word (*.doc, *.docx или *.rtf) и дублируется файлом в PDF), при наличии возможности печатный экземпляр работы и подписанные документы отправляются на почтовый адрес редакции.

Название файла должно быть представлено в следующем виде: фамилия и инициалы (имя и отчество) автора, написанные кириллицей, например: *Иванов И. И.docx*. Если авторов несколько, в названии файла указываются в порядке значимости все авторы: *Иванов И. И., Петров И. И, Сидоров И. И.docx*. Все страницы статьи, включая иллюстрации, должны быть пронумерованы. Материалы в архивированном виде не принимаются.

Поступление статьи в редакцию означает полное согласие автора(ов) с правилами Вестника. Автор(ы) гарантирует(ют), что конфликт интересов отсутствует и было получено согласие на публикацию статьи организации, в которой проводилось исследование. Редакция вправе отказаться от исполнения услуг в одностороннем порядке или приостановить выполнение обязательств по договору в случаях невыполнения обязательств со стороны автора(ов) статьи.

От даты принятия статьи в портфель журнала до ее публикации может пройти от 1 до 2 кварталов. Все материалы по присланным статьям (в том числе рецензии и переписка с авторами) хранятся в редакции в течение 5 лет. Рукописи авторам не возвращаются.

В журнале принято ограничение на возможное количество статей одного автора в одном выпуске Вестника – одна статья, выполненная индивидуально, или не более двух статей, выполненных в соавторстве.

Рецензирование

Принятые редакцией рукописи подлежат обязательному рецензированию. Порядок и формы рецензирования, требования к составу рецензентов, сроки и условия рецензирования определены «Положением о рецензировании научных статей, представленных для публикации в “Вестнике Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева”».

Рецензентами Вестника являются авторитетные ученые, проводящие исследования по проблемам в рамках тематических областей журнала. Рецензент оценивает научный

уровень, достоверность результатов исследования, теоретическую и практическую значимость, соответствие статьи направлениям журнала, принятым этическим нормам и принципам научно-публикационного процесса и др.

Рецензирование в журнале осуществляется на основе принципа двойного слепого (анонимного) рецензирования (*double-blind*). По итогам рецензирования автору(ам) может быть предложено внести правки, доработать материал или продолжить исследования далее. Необходимые правки следует вносить строго в обозначенный редакцией срок; в случае возникновения вопросов редакция берет на себя разъяснительную функцию.

Критические замечания рецензентов и указания на недостатки помогают доработать представленный материал. На основании рекомендаций рецензентов редколлегия Вестника принимает решение о возможности публикации статьи.

Журнал может привлекать внешних рецензентов (т. е. экспертиза рукописи может проводиться независимыми от журнала учеными, не входящими в его редколлегию).

Не принимаются в работу рецензии, пришедшие от авторов вместе со статьей, так как это является нарушением политики и этики научного издания. Редакция не имеет обязательств по рецензированию всех поступающих материалов и не вступает в дискуссию с авторами отклоненных материалов.

СОДЕРЖАНИЕ

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Димитриева О. А., Епифанова Е. А.</i>	Термины родства в медийном кулинарном рецепте: стереотипы и оценка	3
<i>Максимычева М. С.</i>	Интертекстуальность романов Бернхарда Шлинка «Внучка» и «Поздняя жизнь»	13
<i>Тохтобина Я. Е.</i>	Мотивация диалектных наименований облаков в якутском языке (на материале северо-восточной зоны)	22
<i>Яковлева В. В., Ларина Т. С.</i>	Классификация префиксальных форм глагола “schwimmen”	31

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Агеева А. И.</i>	Образовательный квест как средство развития коммуникативных умений на уроке английского языка в 10 классе	38
<i>Александрова Г. А.</i>	Конвергентная концепция развития педагогического образования	48
<i>Ахвандерова А. Д., Гаврилова И. В.</i>	Формирование фонетической компетенции у сингальских студентов при обучении русскому языку как иностранному	63
<i>Ахмадиева Р. Ш., Гильмеева Р. Х.</i>	Ценности и смыслы как основа успешной самореализации личности	73
<i>Гурьянов И. А.</i>	Коммуникативная компетенция студентов – будущих специалистов индустрии гостеприимства: условия и факторы развития адаптивности в билингвальной среде	80
<i>Евдокимова О. К., Романова Т. Н.</i>	Лингвокультурологический аспект изучения устаревшей лексики в профессиональной подготовке иностранных студентов – будущих бакалавров по русской филологии	89
<i>Иванова Т. В.</i>	Анализ профессиональной деятельности дизайнера при разработке ИТ-проекта	97

<i>Ильина Е. А., Денисова Т. В., Ахвандерова А. Д., Денисова В. В.</i>	Цифровизация как фактор сохранения чувашского языка: анализ образовательных ресурсов и проектирование дидактической модели.....	105
<i>Исямова Э. А., Хаялиева С. З.</i>	Развитие творческой активности будущих педагогов профессионального обучения в высшей школе	114
<i>Лавина Т. А., Ильина Л. А., Ильин Д. В.</i>	Обучение алгоритмизации и программированию при подготовке специалистов в области информационной безопасности	121
<i>Ластухина Н. В., Степанова С. Е.</i>	Анализ нарративов о жизненных планах студенческой молодежи: ценности и ресурсы	129
<i>Мытникова Е. А.</i>	Реализация задачного подхода при обучении бакалавров направления подготовки 09.03.04 «Программная инженерия» объектно-ориентированному программированию в контексте проектирования программного продукта.....	137
<i>Семенова О. А.</i>	Социокультурная адаптация и интеграция иностранных студентов в вузовскую среду.....	146
<i>Советникова А. И.</i>	Лингвопрагматический аспект употребления диминутивов в русскоязычном интернет-дискурсе	154
<i>Фоминых С. О.</i>	Практические аспекты реализации модели полисубъекта в сфере образования	164
<i>Чичерина Н. В., Сотова В. А.</i>	Персонализация развития надпрофессиональных компетенций студентов с применением цифрового портфолио.....	173
ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ		185



CONTENT

PHILOLOGY

<i>Dimitrieva O. A., Epifanova E. A.</i>	Kinship terms in media-based recipe: stereotypes and evaluation	3
<i>Maksimycheva M. S.</i>	Intertextuality of the novels “The Granddaughter” and “The Late Life” by Bernhard Schlink.....	13
<i>Tokhtobina I. E.</i>	Motivation of dialect names for clouds in the Yakut language (based on the material of the Northeastern zone)	22
<i>Yakovleva V. V., Larina T. S.</i>	Classification of prefixal forms of the verb “schwimmen”	31

PEDAGOGICS

<i>Ageeva A. I.</i>	Educational quest as a means of developing communicative skills in English lessons in the 10 th grade.....	39
<i>Aleksandrova G. A.</i>	Convergent concept of pedagogical education development.....	48
<i>Akhvanderova A. D., Gavrilova I. V.</i>	Formation of phonetic competence in Sinhala students when teaching Russian as a Foreign Language	63
<i>Akhmadieva R. Sh., Gilmeeva R. Kh.</i>	Values and meanings as the basis of successful self-realization of the person.....	73
<i>Guryanov I. A.</i>	Communicative competence development in future hospitality professionals: conditions and factors of adaptability in bilingual environments.....	80
<i>Evdokimova O. K., Romanova T. N.</i>	Linguocultural aspect of the study of obsolete vocabulary in the professional training of foreign students – future bachelors in Russian Philology	89
<i>Ivanova T. V.</i>	Analysis of professional activities of a designer in the development of an IT project	97

<i>Ilyina E. A., Denisova T. V., Akhvanderova A. D., Denisova V. V.</i>	Digitalization as a factor in preserving the Chuvash language: analysis of educational resources and design of a didactic model.....	105
<i>Islyamova E. A., Khayalieva S. Z.</i>	Development of creative activity of future teachers of professional training in higher education	114
<i>Lavina T. A., Ilyina L. A., Ilyin D. V.</i>	Teaching algorithmization and programming in training of information security specialists	121
<i>Lastukhina N. V., Stepanova S. E.</i>	Analysis of narratives about students' life plans: values and resources	129
<i>Mytnikova E. A.</i>	Implementation of a task-based approach in teaching object- oriented programming to the 09.03.04 "Software Engineering" bachelor's degree students in the context of software product design....	137
<i>Semenova O. A.</i>	Sociocultural adaptation and integration of foreign students into the university environment	146
<i>Sovetnikova A. I.</i>	Linguo-pragmatic aspect of diminutive use in Russian Internet discourse	154
<i>Fominykh S. O.</i>	Practical aspects of implementation of the poly-subject model in education.....	164
<i>Chicherina N. V., Sotova V. A.</i>	Personalized development of students' transversal competences with the use of digital portfolio	173
INFORMATION FOR THE AUTHORS		185

**ВЕСТНИК ЧУВАШСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА ИМ. И. Я. ЯКОВЛЕВА**

2025. № 4(129)

Редакторы Д. В. Андреева,
 Е. Н. Засецкова

Корректор З. Н. Якушкина

Компьютерная верстка, макет А. В. Савинкина

Подписано в печать 23.12.2025. Выход в свет 29.12.2025.
Формат 70x100/8. Бумага писчая.
Печать оперативная. Гарнитура Times New Roman. Усл. печ. л. 24,4.
Тираж 500 экз. Заказ № 566. Цена свободная.

Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева
428000, г. Чебоксары, ул. К. Маркса, 38

Отпечатано в редакционно-издательском центре
Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева
428000, г. Чебоксары, ул. К. Маркса, 38