

ISSN 2223-2982



СОВРЕМЕННАЯ НАУКА:
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

№11-2 2025 (НОЯБРЬ)

Учредитель журнала
Общество с ограниченной ответственностью
«НАУЧНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ»

Журнал издается с 2011 года.

Редакция:

Главный редактор
В.Л. Степанов

Выпускающий редактор
Ю.Б. Миндлин

Верстка
Н.Н. Лаптева

Подписной индекс издания
в каталоге агентства «Пресса России» — 80015
В течение года можно произвести подписку
на журнал непосредственно в редакции.

Издатель:

Общество с ограниченной ответственностью
«Научные технологии»

Адрес редакции и издателя:
109443, Москва, Волгоградский пр-т, 116-1-10
Тел/факс: 8(495) 755-1913
E-mail: redaktor@nauteh.ru
<http://www.nauteh-journal.ru>

Журнал зарегистрирован Федеральной службой
по надзору в сфере массовых коммуникаций,
связи и охраны культурного наследия.

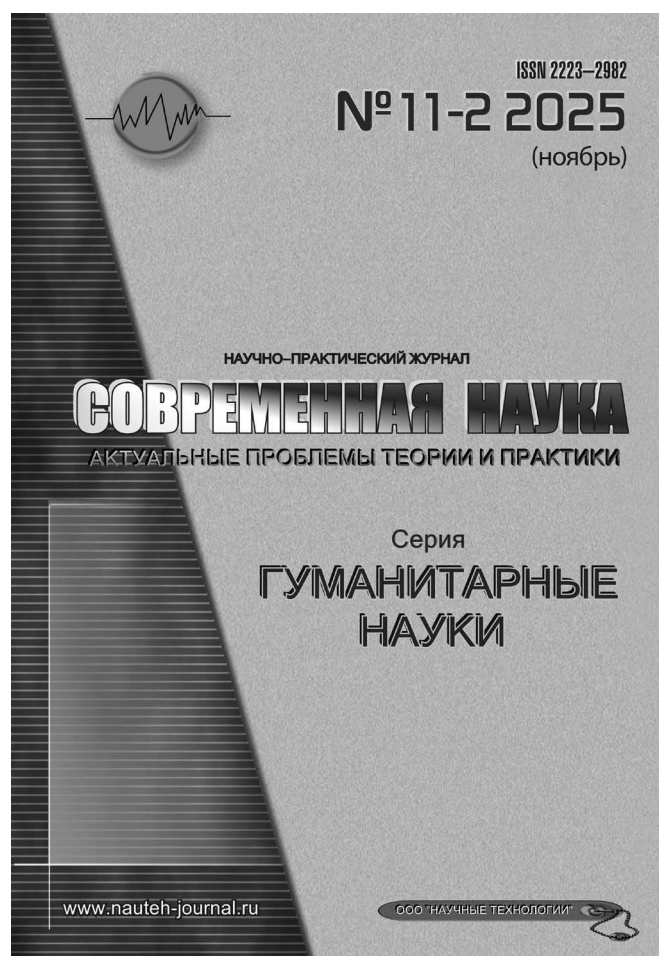
Свидетельство о регистрации
ПИ № ФС 77-44913 от 04.05.2011 г.

Серия: Гуманитарные науки №11-2 (ноябрь) 2025 г.

Научно-практический журнал

Scientific and practical journal

(BAK – 5.6.x, 5.8.x, 5.9.x)



В НОМЕРЕ:

ИСТОРИЯ, ПЕДАГОГИКА, ФИЛОЛОГИЯ

Авторы статей несут полную ответственность
за точность приведенных сведений, данных и дат.

При перепечатке ссылка на журнал
«Современная наука:
Актуальные проблемы теории и практики» обязательна.

Журнал отпечатан в типографии
ООО «КОПИ-ПРИНТ» тел./факс: (495) 973-8296
Подписано в печать 12.11.2025 г. Формат 84x108 1/16
Печать цифровая Заказ № 0000 Тираж 2000 экз.

ISSN 2223-2982



Редакционный совет

Степанов Валерий Леонидович — д.и.н., профессор, Институт экономики РАН, в.н.с.

Миндлин Юрий Борисович — к.э.н., доцент, Московская государственная академия ветеринарной медицины и биотехнологии им. К.И. Скрябина

Акульшин Петр Владимирович — д.и.н., профессор, Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина

Алиева Эльвира Низамиевна — д.филол.н., доцент, независимый эксперт

Ватлин Александр Юрьевич — д.и.н., профессор, МГУ им. М.В. Ломоносова

Воронина Галина Ивановна — д.п.н., профессор, Центр Образования и Компетенций, Бремен (Германия)

Вяземский Евгений Евгеньевич — д.п.н., профессор, Московский педагогический государственный университет

Герасименко Наталья Аркадьевна — д.филол.н., профессор, Московский государственный областной университет

Евладова Елена Борисовна — д.п.н., Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования (ИИДСВ РАО)

Какваева Сабрина Бастаминовна — д.филол.н., доцент, Дагестанский государственный медицинский университет Минздрава РФ

Котов Александр Эдуардович — д.и.н., доцент, Санкт-Петербургский государственный университет

Лебедев Сергей Константинович — д.и.н., Санкт-Петербургский институт истории РАН, в.н.с.

Лизунов Павел Владимирович — д.и.н., профессор, Северный (Арктический) Федеральный университет им. М.В. Ломоносова

Миньяр-Белоручева Алла Петровна — д.филол.н., профессор, МГУ им. М.В. Ломоносова

Михайлова Мария Викторовна — д.филол.н., профессор, МГУ им. М.В. Ломоносова

Осипова Нина Осиповна — д.филол.н., профессор, Московский гуманитарный университет

Петрусинский Вячеслав Вячеславович — д.п.н., профессор, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ

Печенёва Татьяна Анатольевна — д.п.н., Белорусский государственный университет

Пушкарева Наталья Львовна — д.и.н., профессор, Институт этнологии и антропологии РАН

Рыжов Алексей Николаевич — д.п.н., профессор, Московский педагогический государственный университет

Савостьянов Александр Иванович — д.п.н., профессор, Московский педагогический государственный университет

Сенявский Александр Спартакович — д.и.н., Институт экономики РАН, г.н.с.

Сморчков Андрей Михайлович — д.и.н., профессор, Российский государственный гуманитарный университет

Стрелова Ольга Юрьевна — д.п.н., профессор, Хабаровский краевой институт развития образования

Тюпа Валерий Игоревич — д.филол.н., профессор, Российский государственный гуманитарный университет

Ханбалаева Сабина Низамиевна — д.филол.н., МГИМО МИД России, ст. преподаватель

Щедрин Нэлли Михайловна — д.филол.н., профессор, Московский Государственный Областной Университет

Юдина Наталья Владимировна — д.филол.н., профессор, Владимирский филиал Финансового университета при Правительстве РФ

История

Аксенова Г.В., Кондратьева А.С. – Деятельность императрицы Марии Александровны в оценках современников

Aksenova G., Kondratieva A. – The activities of Empress Maria Alexandrovna as assessed by her contemporaries 8

Боровских В.А. – Электрические скоростные вагоны «всеобщей компании электричества» и «Сименс и Гальске»: сравнительная характеристика

Borovskikh V. – Electric high-speed cars of the general electricity company and Siemens & Galske: comparative characteristics 14

Ванькина Е.А. – Свидетельства рецепции римского права в памятниках Древней Руси

Vankina E. – Evidence of the reception of Roman law in the monuments of Ancient Russia 19

Вах К.А. – Переписка архимандрита Антонина (Капустина) и В.Н. Хитрово: неизвестный источник по истории Палестинского Общества и Духовной Миссии в Святой Земле

Vakh K. – Correspondence between Archimandrite Antonin (Kapustin) and V.N. Khitrovo: an unknown source on the history of the Palestine Society and the Spiritual Mission in the Holy Land 24

Кравцова Е.С., Плотников Д.В., Левченко Е.В. – Историография и источниковая база изучения системы психиатрической помощи в Российской империи (XVIII – 1917 гг.)

Kravtsova E., Plotnikov D., Levchenko E. – Historiography and source base for studying the system of psychiatric care in the Russian empire (18th century – 1917) 30

Крыжановский А.В. – Проблема соотношения духовной и светской власти в ранней эkkлeсиологии Мартина Лютера

Kryzhanovskiy A. – The problem of correlation between spiritual and secular authority in Martin Luther's early ecclesiology 35

Куксин А.И., Барыбин А.В., Васильев А.Г. –

Первая русская революция 1905–1907 гг. в Сибири и на Дальнем востоке по воспоминаниям А.И. Деникина

Kuksin A., Barybin A., Vasilyev A. – The first Russian revolution of 1905–1907 in Siberia and the far east according to the memoirs of A.I. Denikin 39

Проскурина В.Л. – Писатели-маринисты второй половины XIX века: коллективный портрет

Proskurina V. – Marine writers of the second half of the 19th century: a collective portrait 42

Сердцев Н.С. – Внешняя политика Узбекистана в отношении Афганистана в период президентства Ислама Каримова: от обеспечения безопасности границ к роли регионального медиатора (1991–2016 гг.)

Serdtshev N. – Uzbekistan's foreign policy towards Afghanistan during Islam Karimov's presidency: from border security to the role of a regional mediator (1991–2016) 47

Федоров Д.А. – Редакция и публицисты газеты «Киевлянин» в первые годы издания (1864–1878)

Fedorov D. – The editors and publicists of the newspaper "Kievlyanin" in the first years of publication (1864–1878) 53

Чапаев А.А. – «Временное убежище, соответствующее требованиям гигиены»: к вопросу о результатах, выходящих за рамки уставной деятельности Общества ночлежных домов в Санкт-Петербурге

Чараев А. – "Temporary shelter that meets hygienic requirements": on the issue of results that going beyond the statutory activities of the Society of the Lodging Houses in St. Petersburg 57

Педагогика

Багрецов Д.Н. – Перспективы использования идей Ивана Ильина в ситуации становления системы воспитательной работы в органах внутренних дел в текущий период

Bagretsov D. – Prospects for using Ivan Ilyin's ideas in the situation of establishing a system of educational work in internal affairs bodies in the current period 64

Боровицкая Ю.В., Каменева И.Ю. – Система личностных ценностей обучающихся как один из современных образовательных результатов в цифровой среде

Borovitskaya Yu., Kameneva I. – The system of personal values of students as one of the modern results in the digital educational environment 68

Веснинова Е.Н. – Интеграция методов педагогического прогнозирования и рекуррентных нейросетевых технологий в профессиональном образовании

Vesnina E. – Integration of pedagogical forecasting methods and recurrent neural network technologies in professional education 73

Гежа Р.В., Сурков А.М., Суханова Е.Ю. – Позитивное воздействие физической культуры на успеваемость обучающихся в эпоху цифровых технологий

Gezha R., Surkov A., Sukhanova E. – The positive impact of physical education on students' academic performance in the digital age 78

Граш Н.Е., Скуратовская М.Л. – Особенности работы над рассказом-описанием на уроках литературного чтения в школе для глухих обучающихся

Grash N., Skuratovskaya M. – Features of working on a story-description in literary reading lessons in a school for deaf pupils 83

Гулынина Е.В., Омарова А.Д. – Учебная аналитика как инструмент персонализации обучения математике: модель раннего предупреждения и дашборды для преподавателя

Gulykina E., Omarova A. – Learning analytics as a tool for personalizing mathematics instruction: an early-warning model and teacher dashboards 92

Золоткова Е.В., Кошелева А.С. – Проектирование технологических основ формирования мышления у младших школьников с нарушением слуха

Zolotkova E., Kosheleva A. – Design of technological foundations for the formation of thinking in primary school students with hearing impairments 98

Иневаткина С.Е., Верушкина А.А. – Исследование уровня сформированности устной и письменной речи младших школьников с дисграфией

Inevatkina S., Verushkina A. – A study of the level of development of oral and written speech in primary school children with dysgraphia 102

Кондрахина Н.Г., Южакова Н.Е. – Специфика формирования волевых качеств студентов в рамках изучения иностранного языка в неязыковом вузе

Kondrakhina N., Yuzhakova N. – The specifics of the development of students' volitional qualities in the context of learning a foreign language at a non-linguistic university 107

Кондрахина Н.Г., Южакова Н.Е. – Модель развития волевых качеств студентов в рамках иноязычного обучения в неязыковом вузе

Kondrakhina N., Yuzhakova N. – Model for the development of students' volitional qualities in the framework of foreign language education in a non-linguistic university 116

Куликова М.В., Першин Ю.Л., Штукин Н.Н. – Влияние физических нагрузок на психологическое здоровье обучающихся высших учебных заведений

Kulikova M., Pershin Yu., Shtukin N. – The impact of physical activity on the psychological health of students in higher education institutions 124

Лось-Суницкая А.А. – Л. Филатов «Про Федота-стрельца, удалого молодца» и литературные эпохи: от фольклора к постмодерну. Опыт изучения произведения в 11 классе инженерного профиля
Los-Sunitskaya A. – L. Filatov's "About Fedot the Strelets, a Daring Young Man": Tracing Literary Epochs from Folklore to Postmodernism in the 11th-Grade Engineering Classroom.129

Лукьянова И.Е., Кабалина О.И. – Инклюзивный детский лагерь: особенности социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья
Lukyanova I., Kabalina O. – Inclusive children's camp: social adaptation for children with disabilities.134

Минаева Н.Г., Панфёрова М.Ю. – Коррекционная работа по развитию мышления младших школьников с нарушением интеллекта с использованием интеллектуальных карт
Minaeva N., Panforyova M. – Corrective work on the development of thinking of primary school children with intellectual disabilities using mindfulness maps140

Неверовская Н.В., Шамовская Т.В. – Роль педагогического сопровождения в развитии креативности у студентов творческих направлений обучающихся в техникуме
Neverovskaya N., Shamovskaya T. – The role of pedagogical support in the development of creativity in students of creative fields studying in a technical school146

Нюдюрмагомедов А.Н., Рабаданов М.Х. – Гермenevтический подход к учебному процессу в вузе
Nyudyurmagomedov A., Rabadanov M. – Hermeneutical approach to the educational process at the university.153

Нюрксне Л.А., Гежа Р.В., Куликова М.В. – Патриотический потенциал физической культуры, преподаваемый в высших учебных заведениях
Nyurksne L., Gezha R., Kulikova M. – Patriotic potential of physical education, taught in higher educational institutions158

Протасов Е.Б. – Эффективность применения LMS-систем в российских университетах
Protasov E. – Learning management systems effectiveness in Russian universities164

Рябова Н.В. – Диагностика дефицита владения учителями начальных классов технологическими основами формирования универсальных учебных регулятивных действий младших школьников
Ryabova N. – Diagnostics of the deficiency of primary school teachers' proficiency of the technological basis for the formation of universal educational regulatory actions of primary school students168

Рябова Н.В., Аксенов В.В. – К проблеме профессионального самоопределения старшеклассников
Ryabova N., Aksyonov V. – To the problem of professional self-determination of high school students175

Сурков А.М., Антипов О.В., Луцюк В.Е. – Физическая культура в вузе как инструмент формирования национальной самоидентификации и самоактуализации
Surkov A., Antipov O., Lutsyuk V. – Physical education in higher education institutions as a tool for the formation of national identity and self-actualization180

Суханова Е.Ю., Першин Ю.Л., Штукин Н.Н. – Дифференцирование видов занятий физической культурой в вузе согласно спектру потенциальных психологических проблем обучающихся
Sukhanova E., Pershin Yu., Shtukin N. – Differentiation of types of physical education classes in higher education institutions according to the spectrum of potential psychological problems of students185

Терещенко М.Н., Евтушенко И.Н., Бехтерева Е.Н., Галянт И.Г., Иванова И.Ю. – Формирование основ патриотизма у детей старшего дошкольного возраста
Tereshchenko M., Yevtushenko I., Bekhtereva E., Galyant I., Ivanova I. – Formation of the foundations of patriotism in older preschool children190

Филология

Атласова Э.С. – Глаголы начинательного способа действия на –аа, требующие показатель –СЭМ
Atlasova E. – Verbs of the incipient mode of action in –аа, requiring the indicator –SEM.....196

Бурцева Е.А. – Пасхальный цикл в молитвенной лирике А.С. Пушкина лета 1836 года
Burtseva E. – The easter cycle in the prayer lyrics of A.S. Pushkin in the summer of 1836200

Вань Вэнья – Китайский сленг: основные лингвистические особенности (лексика, грамматика, фонетика)
Wan Wenyu – Chinese slang: basic linguistic features (vocabulary, grammar, phonetics)206

Вертянкина Н.В. – Составление глоссария «Innovative Technology / Инновационные технологии»
Vertyankina N. – Compilation of a glossary "Innovative Technology"211

Гуревич Е.Ю., Ганисик А.В., Гуревич Ю.Ю. – Социальные медиа как мотивационный фактор в стоматологической практике
Gurevich E., Ganisik A., Gurevich Yu. – Social media as a motivational factor in dental practice.....215

Икромзода Х.И., Нагзибекова М.Б. – Словообразовательные особенности спортивной лексики: аффиксальный способ в русском и таджикском языках
Ikromzoda Kh., Nagzibekova M. – Word-formation features of sports vocabulary: the affixal method in Russian and Tajik languages.....220

Куделько Т.А. – Морфолого-синтаксические структуры терминов человеко-компьютерной диалогии: сопоставительный анализ в английском и русском языках
Kudelko T. – Comparative analysis of morphosyntactic structures in human-computer interaction terminology: English and Russian perspectives.225

Курицына И.Ю. – Модель языковой личности билингва в медицинском вузе: уровни правильности, интериоризации, насыщенности и адекватности выбора языковых средств
Kuritsyna I. – Bilingual language personality model in medical university: levels of correctness, interiorization, saturation and adequacy of the choice of language means.230

Ли Цзюань – Роль культурно-специфической лексики в формировании имиджа Китая в политическом дискурсе
Li Juan – The role of culture-specific lexis in shaping China's image in political discourse235

Лю Ян – Теоретическое наследие романа Якобсона в парадигме российского переводоведения
Liu Yang – The theoretical legacy of roman Jakobson in the paradigm of Russian translation studies242

Майер В.С. – Брейнрот-контент как языковой маркер современности культурного конфликта в цифровую эпоху
Mayer V. – Brainrot content as a linguistic marker of modernity of cultural conflict in the digital age.....247

Рябкин С.А. – Особенности репрезентации категории инструментальности
Riabkin S. – The specific features of representing the category of instrumentality.....255

Трушина А.С. – Понятия и реалии православия, и советизмы XX в. в книге митрополита Тихона (Шевкунова) «'Несвятые святые' и другие рассказы» в аспекте перевода
Trushina A. – Orthodox concepts and realities and sovietisms of the xx century in the book by metropolitan Tikhon (Shevkunov) "'Everyday saints' and other stories" in the aspect of translation258

Шальнова Ю.С., Никулищева Н.В. – Методические подходы к изучению китайского сленга в вузах и его значение для освоения живого языка
Shalnova Ju., Nikulishcheva N. – Methodological approaches to studying the Chinese language in universities and its importance for mastering a living language264

Эргашева С.П., Зубарева Е.О., Ганиева Н.Р. – Вербализация ценностных концептов в политическом дискурсе <i>Ergasheva S., Zubareva E., Ganieva N. – Verbalization of</i> <i>the value concepts in political discourse</i>270

Информация	
Наши авторы. Our Authors.....	275
Требования к оформлению рукописей и статей для публикации в журнале.....	278

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ИМПЕРАТРИЦЫ МАРИИ АЛЕКСАНДРОВНЫ В ОЦЕНКАХ СОВРЕМЕННОКОВ¹

THE ACTIVITIES OF EMPRESS MARIA ALEXANDROVNA AS ASSESSED BY HER CONTEMPORARIES

G. Aksenova
A. Kondratieva

Summary: Empress Maria Alexandrovna, wife of Emperor Alexander II, is a significant figure in Russian history in the second half of the 19th century. A deeply religious woman who converted to Orthodoxy, she devoted herself extensively to charitable causes and founded numerous charitable organizations. She led the Red Cross Society, promoted women's education, supported Russian institutions in the Holy Land, and contributed to the development of the humanities. Her public and public activities, as well as her service to Russia, resonated with her contemporaries and earned due recognition. This article presents the most significant and insightful assessments of her contemporaries, which help us understand the meaning and significance of Empress Maria Alexandrovna's work.

Keywords: Russian history, source studies, obituaries, Russian periodicals, Empress Maria Alexandrovna, Emperor Alexander II.

Аксенова Галина Владимировна

доктор исторических наук, профессор, Московский педагогический государственный университет;
ведущий научный сотрудник, Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы, г. Москва
galax23@yandex.ru

Кондратьева Анна Сергеевна

Российский университет дружбы народов
им. Патриса Лумумбы, г. Москва
7225759@gmail.com

Аннотация: Императрица Мария Александровна, жена императора Александра II, – одна из значимых фигур в истории России второй половины XIX в. Как глубоко верующий человек, принявшая православие, она много потрудились на благотворительном поприще, став основательницей целого ряда благотворительных организаций. Она руководила Обществом красного креста, занималась вопросами женского образования, поддерживала русские учреждения в Святой Земле, способствовала развитию гуманитарного знания. Ее общественная и государственная деятельность, служение России нашли отклик у современников и заслужили должной оценки. В статье приведены наиболее значимые и яркие оценки современников, которые позволяют понять смыслы и значение деятельности императрицы Марии Александровны.

Ключевые слова: история России, источниковедение, некрологи, российская периодика, императрица Мария Александровна, император Александр II.

В русской культурной традиции сложился определённый идеал жены главы государства: венценосная супруга должна быть примерной женой и матерью, внимательной к нуждающимся, глубоко набожной, милосердной, подобно Богородице, она должна быть заступницей людей перед государем. Императрица Мария Александровна (урождённая принцесса Гессенская) – супруга императора Александра II, сочетала в себе все эти качества. Ее никто не готовил к такой великой миссии, и тем не менее, она, став русской императрицей, справилась со своей задачей, пожалуй, лучше всех русских императриц.

Историография вопроса чрезвычайно лаконична. Научные исследования, в центре которых находились бы жизнь и деятельность и благотворительные труды жены императора Александра II, появились только в XXI в. В числе авторов И.А. Соболева, работа которой посвящена немецким принцессам на российском престоле, и А.А. Поповкин, постаравшийся дать характеристику разно-

сторонней деятельности императрицы Марии Александровны, раскрыть грани ее общественного и государственного служения.

Источниковая база исследования обширна и разнообразна. Прежде всего необходимо обратить внимание на дневники, мемуары и воспоминания, а также эпистолярий, оставленные современниками, из которых наиболее ценными и значимыми для данной статьи являются воспоминания Д.С. Арсеньева, воспоминания и дневники А.Ф. Тютчевой, записки великой княжны Ольги Николаевны. Богатую информацию содержат материалы периодической печати и опубликованные на ее страницах некрологи. Имеющиеся источники позволяют ответить на вопрос, какую роль сыграла императрица Мария Александровна в истории России и как ее деятельность была оценена современниками.

Научный интерес к наследию императрицы Марии Александровны значительно вырос в последние пять лет

¹ Статья написана в рамках реализации Программы фундаментальных научных исследований ИГПО — Минобрнауки РФ по направлению «Россия и Ближний Восток: исторические, политические, археологические и культурные контакты и связи» FSSF-2023–0009.

в связи с несколькими юбилейными и круглыми датами: двухсотлетием со дня ее рождения (2024 г.), 145-летием ее кончины (2025 г.) и 170-летием со дня ее восхождения на российский престол. К этим датам и был приурочен выход книги А.А. Поповкина «Российская императрица Мария Александровна».

Правление Александра II – супруга императрицы Марии Александровны, охватывающее период с 1855 по 1881 гг., ознаменовалось значительными преобразованиями в Русском государстве, которые затронули все сферы жизни общества. Мария Александровна играла важную роль во внутренней и внешней политике России, и кто знает, по какому пути пошла бы Россия, если бы Александр Николаевич не женился на принцессе Гессенской. К большому сожалению, о жене Александра II говорят не так часто, о ней нередко забывают упомянуть, когда речь заходит о деятельности императора Александра II. Как отмечает писатель И. Соболева в своей книге «Принцессы немецкие – судьбы русские»: «О её вкладе забыли не по злонамеренности, а потому, что она об этом вкладе никогда не говорила (в отличие от Константина Николаевича и Елены Павловны), а как известно, сам себя не похвалишь – никто не похвалит...» [11, с. 78]. В этом немалую роль сыграл император: князь Пётр Владимирович Долгоруков, отмечая такую любопытную деталь характера Александра II как слабость и малодушие, писал о том, что государя очень раздражало, когда ему хвалили способности и таланты жены, намекая на то, что она управляет им и государственными делами, этим любили дразнить императора его недоброжелатели (особенно англичане): «В первые месяцы своего царствования Александр Николаевич советовался с Марией Александровной, которая даже присутствовала иногда при докладах министров. Но едва прошло несколько месяцев, и приближённые государя, камарилья, или, выражаясь по-русски, ближняя дворня царская, стали нащёптывать Александру Николаевичу, будто по России разнёсся слух, что Мария Александровна им управляет. Для человека с твёрдым характером этот слух показался бы смешным; люди энергические любят советников и советниц... Люди энергические не только не боятся советов, но и ищут их, напрашиваются на них, но для человека с характером слабым, как Александр Николаевич, для такого человека слух, будто им управляет жена, был настоящим огорчением. Царская дворня получила полный успех: государь не только перестал говорить о делах с императрицей, но ещё начал с ней обходиться довольно резко и не всегда вежливо. Ныне, если императрица желает для кого-нибудь выхлопотать у государя что-нибудь, то обращается к посредству министров» [4, с. 12]. Императрица Мария Александровна, будучи женщиной скромной и довольно робкой, не стала настаивать на своём ярком присутствии в политике (хотя это не значит, что она вовсе перестала интересоваться государственными делами). В последствии князь П.В. Долго-

руков упрекал императрицу в безволии и робости: «Императрица, женщина вполне добродетельная, одарена большой силой не подвижности, но не имеет никакой энергии, ни малейшей предприимчивости. Она видит, что всё идёт скверно, что Россию грабят, дела путают, императорскую фамилию ведут к большим бедствиям; она всё видит, понимает, проливает втихомолку горькие слёзы и не решается вмешиваться в дела. А кто же бы имел более её права в них вмешиваться? Её участь соединена с участью государя; её дети – дети государя. Если бы она стала прямо, открыто, громогласно говорить истину, обличать дураков и мерзавцев, окружающих её мужа, кто бы мог её заставить молчать? Мать шести великих князей, мать наследника престола, что бы с ней могли сделать? Ровно ничего, нельзя же было бы её ни выслать из России, ни сослать в Сибирь, ни посадить в казематы... Она не умеет пользоваться своим положением» [11, с. 176]. Трудно согласиться с утверждением князя П.В. Долгорукова. Императрица Мария Александровна, не вступая в спор со своим венценосным супругом и не возлагая на себя его обязанности, блестяще выполняла свой долг: титул императрицы – не меньшая ноша, чем титул императора. На жене монарха лежало не меньше обязанностей, чем на самом государе – она должна заботиться о нуждающихся, показывать своим примером, какой должна быть жена и мать, она – воспитатель наследников.

Императрица Мария Александровна была знаковым человеком своего времени, об этом говорит хотя бы тот факт, что современники оставили о ней огромную количество воспоминаний. Практически каждый, кто взаимодействовал с императрицей, отмечал её совершенно исключительную доброту, застенчивость и внимательность. Именно за эти качества её и полюбил когда-то наследник престола, будущий император Александр II. Будущая императрица Мария Александровна не была классической красавицей, как отмечала в своих воспоминаниях А.Ф. Тютчева: «Несмотря на высокий рост и стройность, она была такая худенькая и хрупкая, что не производила на первый взгляд впечатление *belle femme* [красавицы]; но она была необычайно изящна, тем совершенно особым изяществом, какое можно найти на старых немецких картинах, в мадоннах Альбрехта Дюрера... Черты её не были правильны. Прекрасны были её чудные волосы, её нежный цвет лица, её большие голубые, немного навывкат, глаза, смотревшие кротко и проникновенно. Профиль её не был красив, так как нос не отличался правильностью, а подбородок несколько отступал назад. Рот был тонкий, со сжатыми губами, свидетельствовавший о сдержанности, без малейших признаков способности к воодушевлению или порывам, а едва заметная ироническая улыбка представляла странный контраст к выражению её глаз» [13, с. 45]. Тем не менее, молодой Александр Николаевич обратил своё внимание на совсем юную принцессу Гессенскую. Встречу наследника с принцессой Марией не иначе как божьим про-

мыслом назвать трудно: цесаревич Александр не планировал в своём европейском турне посещать Гессен. Но оказавшись в Дармштадте и увидев Марию, Александр определился с выбором невесты для себя. В письме к отцу он пишет: «Сегодняшний день, может быть, останется решительным для моей жизни. В Дармштадте я познакомился с дочерью Великого Герцога принцессой Марией, ей будет 27 июля 15 лет. Стройна, ловка и мила, из всех принцесс я лучшую не видел. При том, говорят, доброго характера, умна, хорошо воспитана. Два года можно подождать» [3, с. 209]. Выбор Александра Николаевича стал довольно неожиданным не только потому, что невеста была слишком молода и недостаточно красива, но и потому, что вокруг девушки ходило много сплетен о её происхождении (считалось, что Мария и её брат Александр были рождены их матерью Вильгельминой не от герцога Людовика II Гессенского, а от барона Августа фон Сенаркленоме де Гранси). Матушка цесаревича, императрица Александра Фёдоровна не сразу благословила этот брак. Но убеждения сына заставили императрицу поехать в Дармштадт лично, и познакомившись с Марией, она благословила этот брак. Сестра Александра II великая княгиня Ольга Николаевна писала: «Мари завоевала сердца всех тех русских, которые могли познакомиться с ней. Саша с каждым днем привязывался к ней все больше, чувствуя, что его выбор пал на Богом данную. Их взаимное доверие росло по мере того, как они узнавали друг друга. Папа всегда начинал свои письма к ней словами: «Благословенно Твое Имя, Мария». <...> Папа с радостью следил за проявлением силы этого молодого характера и восхищался способностью Мари владеть собой. Это, по его мнению, уравнивало недостаток энергии в Саше, что его постоянно заботило» [12, с. 127]. Императрица Александра Фёдоровна тоже очень любила свою невестку, например, готовя венчальное одеяние она решила, что «невинное и чистое чело молодой принцессы» должны украсить не только бриллианты, но и цветок померанца, который был вколот в корону и на груди, «Бледный цветок не был замечен среди регалий и драгоценных алмазов, - вспоминала очевидица, - но символический блеск его умилял многих» [5, с. 84]. Ольга Николаевна в своих воспоминаниях отмечала, что в Марии Александровне «соединялось врожденное достоинство с необыкновенной естественностью».

Императрицу Марию Александровну очень любили не только в семье, все окружающие поддавались её природному обаянию и доброте, например, фрейлина А.Ф. Тютчева писала в своих воспоминаниях следующее: «Это прежде всего была душа чрезвычайно искренняя и глубоко религиозная, но эта душа, как и её телесная оболочка, казалось, вышла из рамки средневековой картины.... Душа великой княгини была из тех, которые принадлежат монастырю. <...> Вот подходящая обстановка для этой души, чистой, сосредоточенной, неизменно устремленной ко всему божественному и священному,

но не умевшей проявить себя с той горячей и живой отзывчивостью, которая сама и дает, и получает радость от соприкосновения с людьми» [13, с. 57].

Революционер-анархист, историк, офицер П.А. Кропоткин, который очень не любил императора Александра II и семью Романовых в целом, очень высоко оценивал императрицу Марию Александровну: «Из всей императорской фамилии, без сомнения, наиболее симпатичной была императрица Мария Александровна. Она отличалась искренностью... Теперь известно, что Мария Александровна принимала далеко не последнее участие в освобождении крестьян... Больше знали о том деятельном участии, которое принимала Мария Александровна в учреждении женских гимназий. С самого начала, в 1859 году, они были поставлены очень хорошо, с широкой программой и в демократическом духе. Её дружба с Ушинским спасла этого замечательного педагога от участи многих талантливых людей того времени, то есть от ссылки» [7, с. 265].

Императрица Мария Александровна была глубоко верующим человеком. Сестра Александра II Ольга Николаевна пишет: «Как все перешедшие в православие, она придерживалась догматов, и это было точкой, в которой они расходились с Сашей; он, как Мама, любил все радостное и легкое в религиозном чувстве. Если всё, что делается, делается из соображений долга, а не из чувства радости, какой грустной и серой становится жизнь!» [12, с. 46].

Несмотря на непросты времена для царского дома, неоднозначное отношение к императору Александру II, Мария Александровна оставалась фигурой неприкосновенной, её очень уважали и почитали. После кончины Марии Александровны, которая стала настоящей трагедией не только для семьи, но и для всей России, было опубликовано большое количество откликов на смерть императрицы. «Московские ведомости» от 24 мая 1880 г. пишут: «Русский народ прощается со своей Царицей, истинно Русскою, глубоко смиренною перед Богом, и на высоте своего призвания всецело посвящавшею себя делам христианского милосердия». Газета «Голос» 23 мая 1880 г. опубликовала следующее: «Спокойно, без агонии, угасла жизнь благосердной Печальницы русского народа, поставившей задачу своего земного существования облегчение участи несчастных...». А «Киевлянин» на смерть императрицы отреагировал так: «В осиротелой, покинутой Ею России вечно будет жить кроткий, идеальный образ Царственной женщины-христианки, окружённой светлым ореолом народной любви и признательности». В этих сообщениях о смерти императрицы в периодических изданиях продемонстрировано отношение к Марии Александровне, оценка её деятельности крайне высокая. Все русские газеты скорбели о кончине императрицы вместе с её семьёй и всей Рос-

сией, «Московские ведомости» публикуют следующее: «... Горестное событие, давно угрожавшее совершилось. Пред его величием умолкает всякое слово кроме молитвы, в которой, как одна семья, соединится весь Русский народ». Смерть Марии Александровны воспринималась как личная трагедия каждого русского человека, к ней относились как к Матери.

Не остались равнодушными к смерти Марии Александровны и зарубежные газеты: «Лондонская «Daily News» пишет: «... Не одна горячая слеза пролилась при этом известии и при слове пастыря: потом была отслужена панихида, за которую, при пении «со святыми упокой» присутствовавший народ, приклонив колени, горячо молился о матери и Царице своей усопшей Марии Александровне и об упокоении Её в недрах Авраама». А «Русская ведомость» публикует, что 22 мая в Берлине «В Государственном Указателе опубликовано распоряжение о наложении четырёхдневного траура при дворе по случаю кончины Русской императрицы».

Императрицу Марию Александровну очень уважали не только за её природную доброту и скромность, но и за решительность в некоторых вопросах. Несмотря на то, что популярно мнение о нерешительности и безынициативности императрицы в государственных и политических вопросах, не стоит забывать, что именно Мария Александровна потребовала от своей супруга Александра II, чтобы он отменил принято в мае 1879 года повеление о закрытии Русской Духовной Миссии в Палестине. Также именно Мария Александровна сыграла значимую роль в отмене крепостного права. Мария Александровна тратила большие средства на общины сестёр милосердия, во время Крымской войны «Царевна отправила в Крым особую комиссию из графов Виельгорского, Палена и Остен-Сакена, снабжённую значительными средствами, на которую было возложено дать делу призрения раненых наиболее благотворное направление и сделать для всей армии то, что с самого начала с таким успехом было достигнуто для Морского ведомства. Только в дышащем любовью к человечеству сердце могли зародиться высокие благотворные цели, начертанные в правилах для руководства комиссии... её члены были обязаны доставлять нравственную поддержку и утешение изувеченным и умирающим, выслушивать их завещания и просьбы, с участием расспрашивать об их семейных обстоятельствах и поселять в них уверенность, что близкие их сердцу родные – будь это покинутая мать, осиротевшие дети, брат или сестра либо, наконец, дряхлые беспомощные родители, потерявшие последнюю опору, - ни в чём не будут нуждаться после их смерти» [2, с. 235].

Проявляла свою решительность Мария Александровна и во внешнеполитических вопросах, например, она, в отличие от императора Александра Николаевича,

считала, что позиция России в вопросе о балканских славянах должна быть более жёсткая. О помощи Марии Александровны балканским славянам исследователь П.А. Кулаковский писал следующее: «Едва ли найдутся более или менее старые храмы и монастыри на славянском юге, особенно в сербских странах, где бы не было чего-либо пожертвованного русскими Царями и Царицами, начиная с XVIII столетия. Особенно много таких жертвований было сделано Императрицей Марией Александровной» [8, с. 208].

Именно императрице Марии Александровне должны быть благодарны современники и потомки за восстановление в русском месяцеслове дня памяти святых равноапостольных Кирилла и Мефодия. Эту инициативу императрицы, которая возвращала культ славянских святых, подарившим славянским народам письменность, одобрил Славянский комитет и Святейший Синод. Мария Александровна очень любила читать: «Едва выходило какое-нибудь талантливое произведение в русской печати, Государыня с ним знакомилась, всякую вескую и дельную статью в газетах она прочитывала и в то же время следила за иностранною литературою. Но особенно много училась она узнавать из живой беседы с людьми. Когда здоровье её еще было крепко, она много принимала людей, и, обладая даром заставлять говорить, она знала все стороны русской жизни в самых мелких подробностях и в самых сокровенных тайниках» [6, с. 810]. Императрица сыграла значительную роль в том, чтобы уникальнейший документ, Синайский кодекс, был переправлен в Россию.

В непростом одиноком детстве и во всех жизненных невзгодах (смерти детей, измены мужа, постоянные болезни) Мария Александровна находила утешение в вере. Императрица активно вела паломническую деятельность, регулярно посещала святые места и жертвовала деньги монастырям, выделяла деньги для паломников, пребывающих в Святую землю. В силу слабого здоровья императрица Мария Александровна не имела возможности совершить паломничество в Святую землю самой. Но её сыновья великие князья Сергей Александрович и Павел Александрович вместе с двоюродным братом великим князем Константином Константиновичем посетили Святую Землю и заложили в Гефсимании храм в честь покровительницы упокоившейся императрицы Марии Магдалины. Вклад императрицы Марии Александровны в русскую духовную миссию в Палестине заключался также в том, что благодаря её жертвованиям появились Русская больница в Иерусалиме, предназначенная для паломников, русская школа для православных арабских девочек в Бейт-Джале, ставшая впоследствии базой для женской учительской семинарии, средства для содержания которой она регулярно до самой кончины высылала начальнику Русской Духовной Миссии в Иерусалиме архимандриту Антонину (Капустину).

Авторитет и влияние императрицы Марии Александровны на русскую жизнь второй половины XIX в. трудно переоценить, она была заметной фигурой своего времени. Императрица считала своим долгом вкладываться в благотворительность, помогать нуждающимся. Будучи очень образованной женщиной, она считала образование важным фундаментом для общества, достаточно взглянуть на следующие цифры: императрица патронирует 5 больниц, 12 богаделен, 36 приютов, 2 института, 38 гимназий, 156 низших училищ и 5 частных благотворительных обществ. Она положила начало новому периоду женского образования в России учреждением открытых всесословных женских учебных заведений (гимназий) [14, с. 267]. Также императрица беспокоилась об образовании своих детей, лично отбирала для них учителей. Государыню интересовали новые прогрессивные веяния в педагогике, она очень покровительствовала основателю русской педагогики К.Д. Ушинскому. Вопрос о воспитании детей (особенно наследника – Николая Александровича) – это тот вопрос, в котором императрица проявила не свойственное ей обычно упрямство и принципиальность. Она настаивала, чтобы наследник получил передовое европейское образование, для этого был приглашен Владимир Павлович Титов, который пригласил преподавать для наследника историю и гражданское право К.Д. Кавелина. Узнав об этом, император был разгневан, так как В.П. Титов настаивал на том, что Николай Александрович должен прослушать университетский курс, а Кавелин преподавал, как императору казалось, в излишне либеральном стиле. Императрица Мария Александровна очень тяжело переживала, что у них с мужем нет согласия относительно воспитания детей.

Императрица Мария Александровна была далека от придворного церемониала и необходимости содержать роскошный двор, императрицу это очень тяготило. Природная скромность и застенчивость, а также отсутствие роскоши и довольно одинокое существование в детстве, наложили свой отпечаток на салон государыни. Современники отмечали следующее о салоне Марии Александровны: «Вокруг Марии Александровны сформировался

кружок с народно-русским направлением, в который входили Князь П.А. Вяземский, графиня А.Д. Блудова, фрейлины Тютчевы – дочери знаменитого поэта» [10].

Императрица Мария Александровна – пример истинного государственного служения, который выражался в упорном труде за светлое будущее русского народа (и всего славянского мира в целом), в учреждении благотворительных организаций, развитии образования, покровительстве и защите умнейших и талантливейших людей своего времени, а также укреплении веры и в помощи тем, кто совершает трудный паломнический путь, чтобы помолиться за себя, своих близких и за своё Отечество. Мария Александровна, став женой наследника престола, осознала свою высокую миссию и свой долг перед Русским народом и Русским государством. Как пишет воспитатель её младших детей Д.С. Арсеньев: «Императрица, хотя относительно самой себя жила только для исполнения своей высокой обязанности (Императрицы, супруги и матери), чуждая всякой суетности и мелкой жизни, была к самой себе очень строга, но в отношении к своему супругу и своим детям и, отчасти к обществу, думала, что нельзя требовать от других такого возвышенного и такого строгого взгляда на жизнь и такой, так сказать, строгой и суровой жизни» [1, с. 583]. Императрица Мария Александровна сыграла огромную роль в межславянском общении, под её влиянием многие представители русской элиты прониклись духом христианства и любви к русской культуре. Несмотря на упорное нивелирование роли Марии Александровны в вопросах внешней политики, именно она вынуждала императора на более решительные действия, когда речь касалась интересов России (вопреки западной придворной интриге) [9, с. 74]. Она была очень милосердна к людям, с пониманием относилась к человеческим слабостям, но к себе, как исполнительнице высокого долга, она относилась очень требовательно, с большим достоинством неся свой крест. Современники видели эту чистоту, смирение и стойкость, и в их воспоминаниях образ императрицы Марии Александровны светит тёплым ярким светом, озаряющим царский дом и Русское государство.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арсеньев Д.С. Воспоминания // Русский архив. 1911. № 12. С. 567–638.
2. Богданович М.И. Восточная война 1853–1855 гг.: Т. II. СПб.: Тип. Ф. Сушинского, 1876. С. 366.
3. Выsockов Л.В. Будни и праздники Императорского двора. СПб., 2012. 496 с.
4. Долгоруков П.В. Петербургские очерки: памфлеты эмигранта. 1860–1867. М.: Новости, 1992. С.594.
5. Заболотская А. «Призванная прощать». Императрица Мария Александровна // [Электронный ресурс] URL: <https://tronrus2009.narod.ru/ocherk06.html>
6. К.В.М. Памяти Императрицы Марии Александровны // Берег. Перепечатка в Волыньских епархиальных ведомостях. 1880. № 17. С. 810.
7. Кропоткин П. А. . Записки революционера. СПб.: Азбука, 2011. 640 с.
8. Кулаковский П.А. Два сербских монастыря // Славянский ежегодник. Вып. 5. / Под ред. А.В. Стороженко. Киев, 1882. С. 167–190.
9. Поповкин А. Российская императрица Мария Александровна (1824–1880). М.: Елисаветинско-Сергиевского просветительского общества; Издательский Дом ТОНЧУ, 2018. 256 с.

10. Семёнова Е.В. Самодержец. Государь Император Александр III. // [Электронный ресурс] URL: <https://proza.ru/2010/01/31/977>
11. Соболева И. Принцессы немецкие – судьбы русские. М.: Питер, 2017. 480 с.
12. Сон юности. Записки дочери императора Николая I Великой княжны Ольги Николаевны, королевы Вюртембергской. М.: Центрполиграф, 2024. 223 с.
13. Тютчева А.Ф. При дворе двух императоров: воспоминания, дневник 1853–1882 Тула: Приокское кн. изд-во, 1990. 344 с.
14. Федорченко В.И. Императорский Дом. Выдающиеся сановники: Энциклопедия биографий. Т. 2. Красноярск; Москва: Издательство БОНУС, ОЛМА-Пресс 2003. 639 с.

© Аксенова Галина Владимировна (galax23@yandex.ru), Кондратьева Анна Сергеевна (7225759@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ЭЛЕКТРИЧЕСКИЕ СКОРОСТНЫЕ ВАГОНЫ «ВСЕОБЩЕЙ КОМПАНИИ ЭЛЕКТРИЧЕСТВА» И «СИМЕНС И ГАЛЬСКЕ»: СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА

ELECTRIC HIGH-SPEED CARS OF THE GENERAL ELECTRICITY COMPANY AND SIEMENS & GALSKE: COMPARATIVE CHARACTERISTICS

V. Borovskikh

Summary: The article presents a comparative analysis of electric high-speed railcars developed by the companies «General Electric Company» (AEG) and «Siemens & Halske» (S&H) in the early 20th century. The design features of the experimental electric railcars, their technical characteristics, and the results of tests conducted on the Marienfelde-Zossen high-speed line are considered. The test results are described in detail, including the speeds achieved and the problems identified, such as braking efficiency and track load. An analysis of the historical experience of creating these electric railcars allows us to better understand the evolution of technology and assess the contribution of AEG and S&H to the development of high-speed travel.

Keywords: history of science and technology, electric motor, General Electric Company, Siemens and Halske, comparative characteristics.

Боровских Вячеслав Андреевич

Аспирант, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого
slavaborovskih98@gmail.com

Аннотация: В статье представлен сравнительный анализ электрических скоростных вагонов, разработанных компаниями «Всеобщая компания электричества» (AEG) и «Сименс и Гальске» (S&H) в начале XX в. Рассматриваются конструктивные особенности опытных электромоторов, их технические характеристики, а также результаты испытаний, проведенных на высокоскоростной линии Мариенфельде–Цоссен. Подробно описываются результаты испытаний, включая достигнутые скорости и выявленные проблемы, такие как эффективность торможения и нагрузка на железнодорожное полотно. Анализ исторического опыта создания данных электромоторов позволяет лучше понять эволюцию технологий и оценить вклад AEG и S&H в развитие высокоскоростного движения.

Ключевые слова: история науки и техники, электромотор, «Всеобщая компания электричества», «Сименс и Гальске», сравнительная характеристика.

Введение

Высокоскоростные железнодорожные магистрали (ВЖМ) в современном мире стали не просто транспортной инфраструктурой, но и индикатором технологического развития. Они значительно повышают мобильность населения, сокращая время в пути до уровня, сопоставимого с авиаперелетами. ВЖМ становятся драйверами развития регионов, стимулируют деловую активность и туризм, развитие технологий и интеллектуальных систем. Глобальный тренд на развитие скоростного железнодорожного сообщения наблюдается повсеместно: от Европы и Азии до Северной Америки, где подобные проекты успешно реализуются, повышая конкурентоспособность национальных экономик.

В этом контексте Россия с ее огромной территорией и потребностью в эффективной транспортной сети также уделяет все больше внимания развитию высокоскоростного железнодорожного сообщения. Особое значение имеет проект строительства ВЖМ Москва – Санкт-Петербург, утвержденный президентом РФ В.В. Путиным 17 августа 2023 г. [8].

«Строительство высокоскоростной магистрали Москва – Санкт-Петербург станет новым этапом в развитии железнодорожного сообщения всей страны» – подчеркнул А.А. Дружинин, руководитель Федерального агентства железнодорожного транспорта [7]. Это не только первый в стране масштабный проект такого рода, но и ключевой этап в формировании будущей опорной сети высокоскоростных магистралей, соединяющих ключевые экономические и культурные центры России. Именно поэтому изучение истории становления высокоскоростного железнодорожного транспорта приобретает особую актуальность.

Историография

Изучение истории и перспектив развития высокоскоростного железнодорожного транспорта (ВСЖТ) является актуальной задачей для представителей различных профессий – от историков до инженеров [2] и экономистов [11], что свидетельствует о широком междисциплинарном интересе к этой теме.

Япония по праву является лидером в сфере развития

высокоскоростного железнодорожного транспорта, что обусловило обращение д.и.н. И.П. Кисилева к изучению опыта этой страны. В своей статье он отмечает, что «весь цикл проектирования и подготовки к серийному выпуску японских скоростных поездов составлял от 10 до 20 лет, причем этот цикл каждый раз включал изготовление и длительные испытания опытных образцов» [5, с. 7]. Тщательное изучение опыта зарубежных стран позволило японским специалистам в короткие сроки достигнуть рекордных скоростей движения состава [5, с. 10–11].

В работе Д.С. Галиевой, посвященной истории развития железнодорожного транспорта в России указывается, что первый проект по устройству ВСМ разрабатывался в 1990-е гг. [4, с. 138]. В его реализации принимала участие ФРГ. Помощь немецких коллег подразумевала «совместную разработку первоочередных мер, передаче передовых технологий, обучение российских специалистов, совместную разработку технико-экономического обоснования» [4, с. 146]. Результатом сотрудничества стало создание магистрали Санкт-Петербург-Москва — Нижний Новгород и закупка нескольких поездов «Сапсан» немецкого производства, которые эксплуатируются до настоящего времени.

Технические характеристики поездов необходимые для эксплуатации в климатических условиях РФ, подробно описаны в публикации А.А. Хламовой и Н.Н. Кисилевой [12]. В первую очередь специфика эксплуатации связана с сильными морозами. Перспективы и экономический эффект ВСМ рассмотрены в публикации Е.Ю. Радионовой [9].

В статье Н.З. Сабирова рассматриваются причины отставания России от ведущих стран по темпам развития ВСМ [11]. Прежде всего – высокая стоимость реализации. К примеру, строительство ВСМ на участке Челябинск – Екатеринбург, оценивается в 350 млрд руб. при протяженности чуть более 200 км, а эта сумма значительно превышает годовой бюджет как Челябинской, так и Свердловской областей [11, с. 13].

Таким образом, анализ историографии показывает, что вопросы перспективы развития высокоскоростных магистралей в России подробно изучены. Исследователями [9, с. 9; 5, с. 10] признается ведущая роль Франции, США, Японии и Италии в истории развития и эксплуатации скоростных электропоездов. Однако, важные проекты, реализованные в Германии в начале XX в., зачастую остаются вне поля зрения. В настоящей статье мы намерены восполнить этот пробел, сосредоточившись на их подробном рассмотрении. Упоминание о них встречается лишь в единичных работах, в частности, в статье Т.И. Лыпка [6], что подчеркивает необходимость и актуальность нашего исследования.

Цели и задачи

Настоящая статья посвящена сравнительному анализу технических характеристик, конструктивных особенностей и эксплуатационных показателей электрических скоростных вагонов-двигателей (электромоторис), разработанных этими компаниями, с целью выявления общих тенденций и ключевых различий в подходах к решению инженерных задач, а также оценки их вклада в формирование будущего железнодорожного транспорта. Исследование проводится на основе доступных исторических источников, технических документов и научных публикаций.

Обзор источников

Основой для данного исследования послужила научно-техническая документация, представленная в виде брошюры, детально описывающей конструкцию вагонов и результаты проведенных испытаний [13]. Этот источник предоставил возможность не только реконструировать технические характеристики и принципы работы оборудования, но и проследить эволюцию инженерной мысли, выявить инновационные решения и определить уровень технологической сложности. Кроме того, анализ этой группы исторических источников позволил изучить практическое применение технологий, выявить эксплуатационные проблемы и оценить эффективность внедренных технических решений.

Методология

Методологической основой исследования являются фундаментальные принципы исторической науки – объективность и историзм. Мы применяли сравнение и анализ. Метод сравнения позволяет сопоставить развитие и характеристики вагонов обеих компаний в их историческом контексте. На основе проведенного анализа можно делать обоснованные выводы и оценивать эффективность тех или иных решений.

Основные результаты

Развитие железнодорожного транспорта в конце XIX – начале XX вв. ознаменовалось появлением электрических скоростных вагонов-двигателей, ставших предвестниками современных высокоскоростных поездов. Эти новаторские разработки, осуществлявшиеся в условиях бурного роста электротехнической промышленности, представляли собой значительный шаг вперед в области транспортной инженерии.

В числе пионеров создания таких вагонов выделяют две крупнейшие компании того времени – немецкая «Сименс и Гальске» (Siemens & Halske) и «Всеобщая компа-

ния электричества» (Allgemeine Elektrizitäts-Gesellschaft, AEG) [6].

Техническое задание для обеих фирм заключалось в следующем: разработать электромоторный вагон (электромотрису) вместимостью 50 пассажиров, способный развивать скорость до 200 км/ч и пригодный для эксплуатации в регулярном пассажирском сообщении. Вагон должен был устанавливаться на двух трехосных тележках и иметь двигатели с нормальной мощностью 1100 л.с. и максимальной – 3000 л.с. [13, с. 4].

Электропитание обеспечивается трехфазным током напряжением 12000 В и частотой 50 Гц. Нагрузка на ось не должна превышать 8 тонн, а габариты вагона должны соответствовать установленным стандартам [13, с. 4].

В ходе реализации своих проектов фирмы столкнулись с некоторыми технологическими ограничениями. К примеру, на тот момент не существовало приборов для регулирования скорости движения при расходе энергии в 3000 л.с. Также не существовало механических тормозов, приспособленных для скоростей в 200 км/ч [13, с. 4]. Для решения этой и других проблем фирмам приходилось проводить целые научные исследования, что привело к некоторым важным открытиям.

Обе компании, Allgemeine Elektrizitäts-Gesellschaft (AEG) и Siemens & Halske (S&H), представили электромотрисы со схожими характеристиками и дизайном, но с разными конструктивными решениями. Сравним технические параметры этих моделей.

В качестве источника питания обе фирмы выбрали трехфазный ток напряжением 10–12 тыс. кВт. Это решение обусловлено преимуществами трехфазных систем: большей удельной мощностью двигателей и эффектив-

ностью передачи энергии на дальние расстояния по сравнению с системами постоянного тока.

Электромотриса S&H имела длину 22 метра и массу 94,5 (по некоторым данным 89 тонн) [13, с. 102]. Из них 20,7 тонн приходилось на кузов, 27,3 тонны – на тележки, 42,5 тонны – на электрооборудование, а оставшиеся 4 тонны – на пассажиров и машиниста и измерительную аппаратуру (вольтметры, амперметры, датчики давления воздуха и другие приборы). Вагон AEG был аналогичен модели S&H и имел длину 21 метр по торцам и 22,1 метра по буферам.

На этом их сходства заканчиваются.

Рабочее напряжение двигателей AEG было ниже, чем у S&H. Системы охлаждения реостатов также отличались: AEG использовала жидкостное охлаждение, позволяющее разместить реостаты внутри кузова, в то время как S&H применяла воздушное охлаждение с наружным расположением регуляторов.

Управление движением также реализовывалось по-разному. В вагоне AEG для начала движения и остановки использовалось рулевое колесо, регулирующее напряжение на двигателях, а в вагоне S&H – специальные рычаги.

Тормозная система обеих электромотрис базировалась на системе Вестингауза [1], но AEG дополнительно установила электрические тормоза. Это решение оказалось дальновиднее, так как испытания S&H выявили недостаточную эффективность механических тормозов для вагонов такой массы и скорости.

Использование трехфазных двигателей обусловило применение трехпроводной воздушной контактной

Таблица 1.

«Сравнение характеристик электромотрис AEG и S&H»

Фирма	Тип тока	Рабочее напряжение	Охлаждение трансформаторов	Реостат	Тормоза	Собиратель тока	Параметры вагона	Диаметр колес	Двигатели	Управление	Вес
Allgemeine Elektrizitäts-Gesellschaft (AEG)	Трехфазный, 10-12 тыс. В	435 В	Воздушное	Жидкостный	Система Вестингауза, электрические	Дуговой	Длина 21 м, ширина 2,6 метра	1250 мм	4 двигателя по 250 л.с. каждый 960 об/мин	Рулевое колесо	96 тонн
Siemens & Halske (S&H)	Трехфазный, 12 тыс. В	1150 В	Воздушное	Металлический	Система Вестингауза, механические и электрические	Дуговой	Длина 22 м, ширина - ?	1250 мм	4 двигателя, общей мощностью 1000 л.с.	С помощью рычагов	94,5 (89) тонн

сети, что выглядит необычно с точки зрения современной практики [10]. То же касается и токосяема: оба вагона использовали дуговые токоприемники, но их конструкция различалась, как видно на изображениях ниже.

В плане пассажирского комфорта преимущество было у AEG: их салон соответствовал стандартам 1-го класса, в то время как вагон S&N – 3-го. Примечательно, что инженеры S&N одними из первых обратили внимание на аэродинамику, установив на торцах кузова клиновидные обтекатели, которые снижали сопротивление

воздуха на 8% при скорости около 200 км/ч [13, с. 49].

Испытания, начавшиеся в 1901 г., преследовали несколько целей: определить максимально безопасную скорость на данном участке пути, разработать технически и экономически обоснованную модель эксплуатации высокоскоростных электрических железных дорог, определить оптимальные требования к подвижному составу и системе электроснабжения, а также оценить энергопотребление и эксплуатационные расходы [13, с. 104].

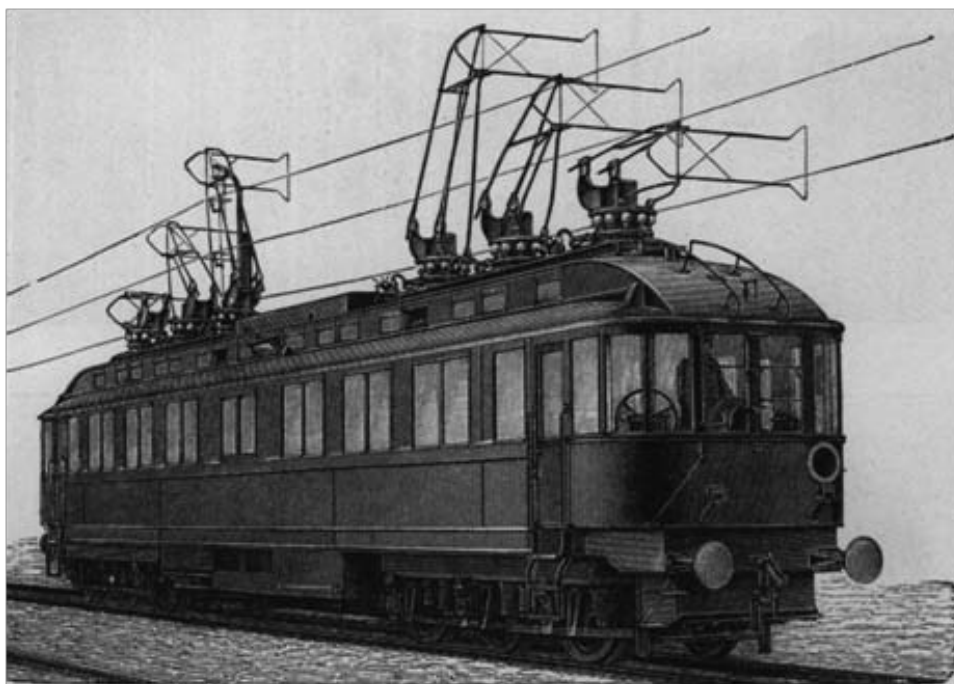


Рис. 1. Электромоториса AEG

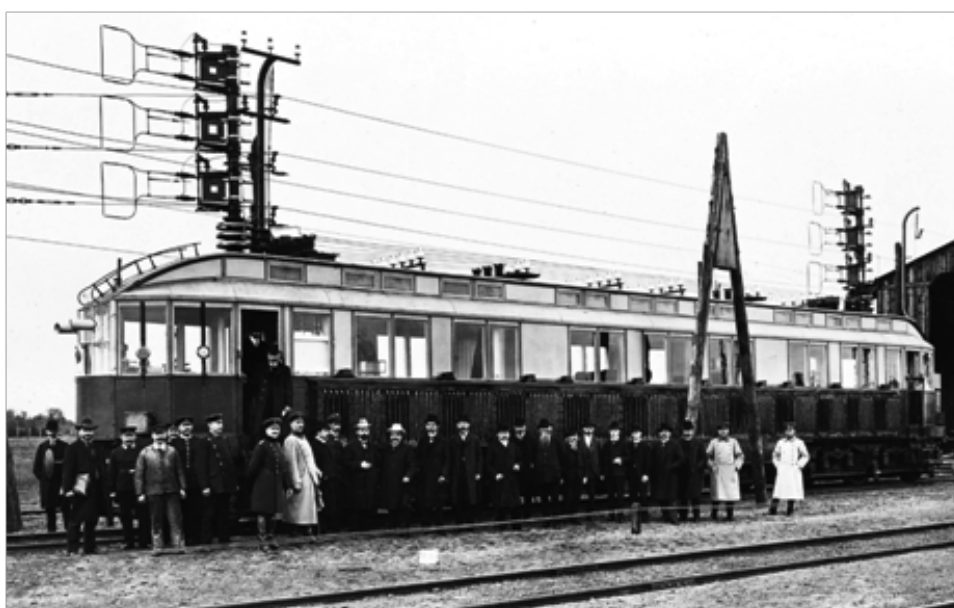


Рис. 2. Электромоториса S&N

Испытания показали небезопасность железнодорожного полотна при скоростях свыше 160 км/ч. Опыты по торможению также оказались неудовлетворительными из-за слишком длинного тормозного пути. Электрический тормоз AEG, хотя и показал себя лучше, чем тормоз S&N, был признан опасным из-за высокой нагрузки на двигатели.

После работы над ошибками испытания возобновились. В 1903 г. вагон AEG достиг рекордной для проекта скорости 210,2 км/ч, установив мировой рекорд [3, с.177]. Вагон S&N развил скорость до 206 км/ч [3, с. 177].

Заключение

Таким образом, электромотрисы AEG и S&N, по сути, являлись экспериментальными и не нашли дальнейшего применения в регулярном пассажирском сообщении. Однако их разработка и испытания предоставили ценные данные о взаимосвязи параметров энергоснаб-

жения, формы кузова, конструкции ходовой части со скоростью и экономичностью. Сложность системы торможения и управления двигателями привела к тому, что в дальнейшем на железных дорогах предпочтение отдавалось постоянному или однофазному переменному току (в Японии железнодорожный транспорт перешел на использование переменного тока в 1950-е гг. [5, с. 10]). Высокие динамические нагрузки, возникающие даже при движении легких одиночных вагонов, потребовали модернизации пути уже на стадии испытаний, что указывало на еще большие затраты при эксплуатации длинных составов. Тем не менее, испытания доказали возможность достижения высоких скоростей, несмотря на выявленные проблемы с торможением.

Конкуренция двух фирм – AEG и S&N позволила сделать важные научные открытия, которые внесли значительный вклад в развитие высокоскоростного железнодорожного транспорта.

ЛИТЕРАТУРА

1. Автоматический скородействующий тормоз Вестингауза / Акц. о-во Вестингауза. – СПб., 1903. – 12 с.
2. Бозоров Р.Ш. Аэродинамическое воздействие высокоскоростного электропоезда «Afrosiyob» на встречные поезда // Известия Транссиба. – 2022. – №. 2 (50). – С. 96–107.
3. Боравская Е.Н., Шапилов Е.Д. Использование электрической тяги для скоростного высокоскоростного железнодорожного транспорта // Скоростной и высокоскоростной железнодорожный транспорт. – 2009. – Т. 1. – С. 175–177.
4. Галиева Д.С. Из истории модернизации железнодорожного транспорта России на рубеже XX – XIX вв. // Новый исторический вестник. – 2014. – №. 40. – С. 138–149.
5. Киселев И.П. Краткий обзор истории высокоскоростных поездов в Японии. Часть 1 // Железные дороги мира. – 2005. – №. 7. – С. 7–16.
6. Лыпка Т.И. AEG и «Сименс & Гальске»: деловые партнёры и конкуренты // Вестник Вятского государственного университета. – 2011. – №. 2–5. – С. 163–173.
7. Новости [Электронный ресурс] // Министерство транспорта Российской Федерации. URL: <https://mintrans.gov.ru/press-center/news/11348> (дата обращения: 22.09.2025)
8. О проекте [Электронный ресурс] // «ВСМ Две столицы» URL: <http://всм-2-столицы.рф/#index> (дата обращения: 22.09.2025)
9. Радионова Е.Ю. Анализ опыта высокоскоростного железнодорожного транспорта: перспективы развития в России // Архитектура, градостроительство и дизайн. – 2016. – №. 10. – С. 8–13.
10. Рябенчук Н.Л. и др. Эффективность системы электрической тяги поездов на постоянном токе высокого напряжения // Современные технологии. Системный анализ. Моделирование. – 2021. – №. 1 (69). – С. 111–121.
11. Сабиров Н.З. История и перспективы развития высокоскоростного движения поездов в России, причины отставания от других стран в реализации этих проектов // Совершенствование техники и технологий железнодорожного транспорта и подготовка кадров для транспортной отрасли. – С. 11–16.
12. Хламова А.А., Киселева Н.Н. Высокоскоростные поезда в России и за рубежом // Техника и технологии наземного транспорта. – 2022. – С. 200–203.
13. Электрические вагоны-двигатели большой скорости, построенные фирмами «Сименс и Гальске» и «Всеобщая компания электричества»: Описание конструкции вагонов и опытов, произвед. с ними / Пер. с нем. и англ. и снабдили предисл. инж. А.Е. Белой и В.П. Шуберский. – СПб.: тип. М-ва пут. сообщ., 1903. – 127 с.

© Боровских Вячеслав Андреевич (slavaborovskih98@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СВИДЕТЕЛЬСТВА РЕЦЕПЦИИ РИМСКОГО ПРАВА В ПАМЯТНИКАХ ДРЕВНЕЙ РУСИ

Ванькина Елена Александровна

кандидат исторических наук, доцент, Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарева
malkovaea@inbox.ru

EVIDENCE OF THE RECEPTION OF ROMAN LAW IN THE MONUMENTS OF ANCIENT RUSSIA

E. Vankina

Summary: The article examines the evidence of the reception of Roman law in the monuments of Ancient Rus, which serve as the origins of legislation and played an important role in the formation of the entire legal system. The reception of Roman law influenced the development of various branches of law, such as family law, criminal law, civil law, administrative law, and procedural law. The article provides an overview of ancient Russian legal monuments, including the treaties of Prince Oleg and Prince Igor with the Greeks in 911 and 944, the Russkaya Pravda, the Kormchie Books, and the Metropolitan Justice. The article outlines the discussions between supporters and opponents of the influence of Roman law on Old Russian legislation. It highlights the reception of Byzantine law in the development of legal culture and the formation of key institutions of Old Russian legislation, which, although not directly and comprehensively applicable, served as a model for creating a new legal system in Russia.

Keywords: reception, borrowing, institute, court proceedings, legal monuments.

Аннотация: В статье рассматриваются свидетельства рецепции римского права в памятниках Древней Руси, выступающих истоками законодательства, сыгравшими важную роль в формировании всей правовой системы. Рецепция римского права повлияла на становление и развитие различных отраслей права, таких как семейное, уголовное, гражданское, административное, процессуальное. Приведен обзор древнерусских памятников права, таких как договоры князей Олега и Игоря с греками 911 и 944 годов, Русская Правда, Кормчие книги и Правосудие Митрополичье. Обозначены дискуссии между сторонниками и противниками влияния римского права на древнерусское законодательство. Отмечено наличие рецепции византийского права на развитие правовой культуры и формирование ключевых институтов древнерусского законодательства хотя и не носящего прямого и всеобъемлющего характера, но явившегося образцом для создания новой правовой системы на Руси.

Ключевые слова: рецепция, заимствование, институт, судопроизводство, памятники права.

Рецепция римского права – это не просто заимствование, а сложный процесс переосмысления и адаптации юридических норм к новой культурной и социальной среде. В современных реалиях в сложной политической и общественной общемировой обстановке этот вопрос стоит особенно остро. Говоря о глобализации и интеграции, к которым весь мир стремился на протяжении десятков лет, время от времени возникают определенные трудности в этой области. Тем не менее изучение исторических процессов, сыгравших в судьбе страны важную роль, является необходимым элементом современного образования. Без знания истоков образования тех или иных процессов не получится построить причинно-следственные связи к возможностям и способам решения проблем, встающих на пути современного общества. Умение рассмотреть сегодняшние события и явления через призму отечественного исторического опыта является незаменимым и необходимым фактором к преодолению казусов.

Обратимся к памятникам русского права – истокам законодательства, сыгравшим важную роль в формировании всей правовой системы. Вопрос о рецепции рим-

ского права в формировании правовой системы Руси остается одним из наиболее дискуссионных и сложных в истории отечественного права. Споры между сторонниками и противниками влияния римского права на древнерусское законодательство ведутся уже не одно столетие. Однако сегодня, опираясь на современные методы историко-правового анализа и расширенный круг источников, можно утверждать, что рецепция римского права, хотя и не носила прямого и всеобъемлющего характера, оказала определенное влияние на развитие правовой культуры и формирование ключевых институтов древнерусского права.

Прежде всего следует отметить, что прямое заимствование римских законов в Древней Руси было маловероятным. Отсутствие развитой системы образования, ограниченные контакты с Западной Европой и сильные местные традиции препятствовали непосредственному проникновению римского права в правовую систему Руси. Ввиду этого прямое знакомство с Дигестами Юстиниана, Институциями и другими классическими римскими источниками представляется маловероятным. Кроме того, уровень юридической грамотности на Руси того

времени был невысок, латинский язык, на котором написаны римские законы, не был распространен в Древней Руси. Однако опосредованное влияние римского права через Византию и другие каналы вполне могло иметь место. Византия, будучи наследницей Римской империи, сохранила многие институты и принципы римского права, адаптировав их к своим нуждам. Принятие христианства из Византии повлекло за собой заимствование церковного права, а также некоторых светских правовых норм. Византийские юридические сборники, такие как Эклога (краткий свод византийского законодательства, представляющий собой сокращённую выборку из кодификации императора Юстиниана, а также последующих актов византийских императоров, переработанного и более доступного для населения) и Прохирон (сборник норм византийского гражданского, уголовного, судебного и церковного права), могли оказать влияние на формирование древнерусского права [8].

Через торговлю, дипломатические отношения и культурное взаимодействие византийские правовые идеи могли проникать на Русь и оказывать влияние на формирование правового мышления и законодательства. Схожие социально-экономические условия, такие как развитие частной собственности, торговли и денежных отношений, могли привести к параллельному развитию сходных правовых институтов в разных странах, независимо от прямого заимствования.

В договорах князей Олега и Игоря с греками (русско-византийских договорах 911 и 944 годов) нормы византийского права частично реципировались. Это отразилось в условиях договоров, которые регулировали русско-византийские отношения. Например, договор между князем Олегом и византийскими императорами Львом и Александром 911 года включал видоизменённые нормы римского процесса о судебных доказательствах. «Если русский челядин будет украден или убежит, или будет насильно продан и русские начнут жаловаться, то пусть подтвердится это показаниями челядина и (тогда) русские его возьмут. Также если и купцы потеряют челядина и заявят об этом, то пусть производят розыск и, найдя его, заберут... Если кто не даст произвести этого разыскания местному чиновнику, то будет считаться виновным» [4]. В обиход входят такие понятия, как клятва, присяга, розыск, показания свидетелей.

Также в договор включал нормы римского наследственного права. «О русских, находящихся на службе в Греции у Греческого царя. Если кто (из них) умрет, не завещав своего имущества, а своих (родственников) у него (в Греции) не будет, то пусть возвратят его имущество ближайшим родственникам на Руси. Если же он составит завещание, то пусть тот, кому (он) написал (распоряжение) наследовать имущество, возьмет завещанное и наследует им» [4]. Впервые в российском праве было про-

ведено различие между наследованием по закону и по завещанию.

В договоре 944 года нормы также основываются на византийском праве, при этом используются термины, связанные с византийским законодательством. Например: регулирование правовых отношений между людьми из Руси и местными жителями; введение ограничений для купцов на пребывание в столице, на вывоз тканей и другие.

Так или иначе правовые нормы, на которых базируются Договоры, не являются ни византийскими, ни русскими. При их составлении было использовано уже достаточно сильно развитое и совершенное византийское право и обычное право русского народа. В договорах они были искусным образом соединены, так чтобы это подходило для обеих сторон. Это является большим шагом на пути к развитию отечественного законодательства.

Русская Правда, как древнейший памятник права Древней Руси, будучи сборником правовых норм, обычаев и судебных прецедентов, представляет собой уникальный источник для изучения развития правовой мысли восточных славян. Этот документ в различных его редакциях (Краткая, Пространная и Сокращённая) представляет собой кладёз информации о системе правового регулирования того времени. Возникшая в XI веке и развивавшаяся вплоть до XIII столетия, она отражает эволюцию правовых норм от простых обычаев к более сложным юридическим конструкциям. Вопрос о влиянии на неё римского права, одного из самых развитых правовых систем древности, издавна привлекает внимание исследователей. Вопрос о существовании прямой рецепции римского права в Русской Правде, или же о сходстве некоторых правовых институтов является результатом параллельного развития, обусловленного схожими социальными условиями, и до сих пор остается предметом оживленных дискуссий в историко-правовой науке.

Анализируя структуру, содержание и отдельные нормы «Русской правды», можно попытаться проследить возможные параллели и заимствования из римского права, учитывая, конечно, специфику древнерусского общества и его правовые традиции.

В уголовно-правовой сфере Русской Правды можно обнаружить некоторые параллели с римским правом, хотя они могут объясняться и общими закономерностями развития ранних правовых систем. Наиболее заметным сходством является принцип композиции, то есть возмещения ущерба деньгами. В Русской Правде этот принцип реализовывался через систему штрафов - виру, продажу и урок, которые назначались за различ-

ные преступления. Аналогичный подход существовал и в римском праве, где применялись понятия *roepa* и *compositio*. Однако важно отметить, что подобная система штрафов характерна для многих архаичных правовых систем и не может служить бесспорным доказательством римского влияния.

Более показательным представляется сходство в дифференциации форм вины. Русская Правда, особенно в своей Пространной редакции, проводит различие между умышленными и неумышленными преступлениями. Например, убийство в драке («на пиру явлено») и разбойное нападение («без всякой свады») влекли за собой разную ответственность. Эта градация напоминает римское разделение на *dolus* (умысел) и *culpa* (неосторожность), что может свидетельствовать о возможном опосредованном влиянии римской правовой традиции. Интересно, что подобное разграничение отсутствует во многих других ранних правовых системах, что делает это сходство более значимым.

В области гражданско-правовых отношений влияние римского права прослеживается ещё менее отчётливо. Русская Правда регулировала такие вопросы, как заёмные отношения, купля-продажа и наследование, но делала это на основе местных обычаев, без использования сложных юридических конструкций, характерных для римского права. Например, в отличие от развитой римской системы договоров с её строгими формальностями (*stipulatio*) и детальной регламентацией различных видов соглашений (*emptio-venditio*, *locatio-conductio* и др.), древнерусское право знало преимущественно устные соглашения с минимальными формальностями. В наследственном праве также отсутствуют прямые заимствования из римской традиции - Русская Правда регулирует наследование по закону, но не знает развитого института завещаний (*testamentum*) в римском понимании этого термина.

Касаемо института обязательственного права в Русской Правде содержатся статьи, регулирующие отношения, возникающие из договоров, таких как купля-продажа, заем и наем. Эти статьи можно сопоставить с римскими нормами об обязательствах *ex contractu*. Однако, обязательственное право в Русской Правде развито слабо и не содержит многих положений, характерных для римского права.

В системе наследственного права также присутствуют элементы рецепции римского права. Так, частичное заимствование византийских норм о наследовании сочеталось с сохранением традиционных принципов наследования в крестьянской среде.

Процессуальные нормы Русской Правды также демонстрируют минимальное сходство с римской тради-

цией. Состязательный характер процесса, когда стороны сами представляли доказательства и свидетелей, в какой-то мере напоминает римский *ordo iudiciorum privatorum*. Однако такие специфические черты древнерусского процесса, как ордалии («божий суд») или судебные поединки («поле»), имеют явно германское, а не римское происхождение. Это свидетельствует о том, что процессуальные нормы формировались под влиянием иных правовых традиций.

В Русской Правде содержатся нормы, регулирующие порядок рассмотрения дел в суде. Некоторые исследователи видят в этих нормах отражение римских принципов судопроизводства. Однако, судопроизводство в Русской Правде носит архаичный характер и основано на устном процессе и участии общины.

Ограниченность рецепции римского права в Русской Правде становится особенно очевидной при анализе отсутствующих в ней элементов. В древнерусском памятнике мы не находим характерного для римского права деления на публичное и частное право (*ius publicum* и *ius privatum*), нет сложной системы вещных прав с их тонкими различиями между владением и собственностью, отсутствует разработанная теория обязательств. Все это свидетельствует о том, что Русская Правда развивалась в основном на основе местных обычаев и потребностей формирующегося древнерусского государства, а не под влиянием античной правовой традиции.

Таким образом, анализ Русской Правды позволяет сделать вывод о минимальном характере рецепции римского права в древнерусский период. Основу этого памятника составляли местные правовые обычаи и традиции, сложившиеся в процессе становления древнерусской государственности. Те немногочисленные параллели с римским правом, которые можно обнаружить, скорее всего, объясняются либо общими закономерностями развития ранних правовых систем, либо опосредованным влиянием через византийские источники. При этом важно подчеркнуть, что Русская Правда представляет собой самостоятельное и оригинальное явление правовой мысли, отражающее специфику социально-политического развития Древней Руси. Последующее развитие русского права, особенно в московский период, покажет несколько большее влияние римско-византийских традиций, но и тогда это влияние будет носить ограниченный и адаптированный к местным условиям характер. Русская Правда остаётся в первую очередь памятником славянского самобытного обычного права, ценным источником для изучения правового развития восточных славян в ранний период их государственности.

Тем не менее, значение возможного опосредованного влияния римского права через византийские источ-

ники не следует полностью игнорировать. Некоторые исследователи отмечают, что с принятием христианства и усилением роли церкви в правовой жизни Руси элементы римско-византийского права начинают проникать в местную правовую традицию. Особенно это стало заметно в более поздний период, когда на Руси получили распространение такие памятники, как Кормчие книги и Правосудие Митрополичье, содержавшие прямые переводы византийских законов. Это были сборники церковных и светских законов, действовавших в Древней Руси, пособия для церковного суда. Но даже в этом случае речь идёт о весьма ограниченном и избирательном заимствовании, а не о полноценной рецепции.

Термин «кормчая» используется для обозначения как сборника в целом («Древнеславянская кормчая», «Кормчая русской редакции»), так и конкретных рукописных сборников правового содержания («Ефремовская кормчая», «Рязанская кормчая» и др.). В современной научной литературе термин «Кормчая книга», как правило, применяется только к юридическим сборникам русского происхождения. Византийские, сербские и болгарские сборники аналогичного содержания обычно называют номоканоны [5].

Кормчие книги представляли собой сочинения, основанные на византийских юридических текстах. Они включали: Номоканоны (своды церковных правил и имперских законов, касающихся церкви. Один из источников византийского права); Эклогу (VIII в.) – упрощённую версию римского права с христианскими коррективами, первый законодательный акт государственного уровня, введшим христианские нормы в брачные отношения; Прохирон (IX в.) – краткое руководство по гражданскому и уголовному праву, основанное на Кодексе Юстиниана; являлся руководством для судей, а не официальным сводом законов (так среди некоторых его положений можно выделить следующие: запрет заключения брака между кровными родственниками до пятой степени включительно; определение обручения как «соглашения и обещания будущего брака»; нормы наказаний за преступления: за кражу и грабёж – бичевание и штраф, за поджог чужого имущества – телесные жестокие наказания, за разбой – посадение на кол; подробное отражение норм договорного права, когда устанавливается прямой запрет на проценты по займу, возникают основные положения современного договора товарищества); Синтагму Матфея Властаря (XIV в.) – систематизированный сборник канонического и светского права, состав-

ленный в 1335 году византийским канонистом Матфеем Властарем, который до пострига был юристом (состоит из 24 разделов по числу букв греческого алфавита, что и дало ему название. В него включены как нормы церковного права, так и светские законы. Матфей Властарь, составляя синтагму, имел целью изложить все существующие каноны церкви, соборные определения Константинопольского патриархата, указы патриарха и т.п. В каждом разделе в отдельной главе приводится предмет регулирования и к нему подборка канонов и законов. Всего насчитывается 303 главы) [5].

Кормчие книги применялись в некоторых частях Российской империи вплоть до XIX века, и сыграли важную роль в формировании русской правовой традиции, послужив центральным источником права в Древней Руси. Они объединяли в себе положения, регулирующие различные сферы жизни общества. Так, затрагивались брачно-семейные отношения, наследственное и гражданское право. Упорядочивали отношения между государством и церковью. Были заложены конституционные принципы, определяющие юрисдикцию этих двух сфер. Происходила адаптация византийского права к сложившимся обычаям. Русская редакция Кормчие книги не имели аналогов среди других нормативных правовых актов и носила творческий характер. Заимствованные византийские нормы послужили мощным толчком для развития государственности Древней Руси.

Так или иначе можно говорить о весомом влиянии рецепции римского права на русское государство. Однако благодаря устойчивости и самобытности русского обычного права, так глубоко укоренившегося среди простого народа, учитывающего его традиции и неповторяющуюся идентичность, который был заложен из глубины веков, что придавало ему незыблемость и крепость. Произошла частичная рецепция кодексов византийского светского права. Началась она еще с принятия христианства, с налаживанием тесных связей с Византией. Русская правовая система не была заменена целиком, а лишь включала нормы римско-византийского права в уже сложившуюся правовую систему. Право, сложившееся в Сводах Законов Юстиниана, постепенно проникало в отрасли русской государственности, такие как брачная, наследственная, уголовная, обязательственная. При этом нормы обычного права русского народа не теряли своего значения. Впитывая в себя византийское право, совершенствовали свои национальные правовые традиции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеев К.О. Кормчие книги и рецепция византийского права в Древней Руси / К.О. Алексеев // Скиф. Вопросы студенческой науки. – 2021. – № 5(57). – С. 164–167.

2. Быстрова А.А. Гражданское, уголовное право и судебный процесс по Русской Правде / А.А. Быстрова, Е.И. Шаркова // NovalInfo.Ru. – 2021. – № 121. – С. 7–8.
3. Глушаченко С.Б. Обычное право в договоре между Русью и Византией 971 года / С.Б. Глушаченко, Р.Т. Цветков // Правотворчество как индикатор правовых ценностей: внутригосударственное, наднациональное и международное измерения: коллективная монография. – Санкт-Петербург: Астерион, 2018. – С. 409–412.
4. Договор Руси с Византией 911 года. Электронный ресурс. – URL: https://pikabu.ru/story/dokumentyi_i_istochniki_o_rossii_15_dogovor_mezhdu_rusyu_i_vizantiei_911_12125975?ysclid=mgj8uz40po411966809
5. Кормчая книга – православная энциклопедия «Азбука веры». Электронный ресурс. – URL: <https://azbyka.ru/kormchaya-kniga>
6. Симонова М.В. Преступления и наказания в Византии / М.В. Симонова // Студенческий. – 2025. – № 4–6(300). – С. 38–39.
7. Шапов Я.Н. Прохирон в восточнославянской письменности / Я.Н. Шапов // Византийский временник. – 1977. – Т. 38, № 63. – С. 48–58.
8. Эклога – памятник византийского права // Образовательный портал «Справочник». - Дата последнего обновления статьи: 03.09.2024. - URL https://spravochnik.ru/istoriya/ekloga_pamyatnik_vizantiyskogo_prava/

© Ванькина Елена Александровна (malkovaea@inbox.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПЕРЕПИСКА АРХИМАНДРИТА АНТОНИНА (КАПУСТИНА) И В.Н. ХИТРОВО: НЕИЗВЕСТНЫЙ ИСТОЧНИК ПО ИСТОРИИ ПАЛЕСТИНСКОГО ОБЩЕСТВА И ДУХОВНОЙ МИССИИ В СВЯТОЙ ЗЕМЛЕ¹

Вах Кирилл Алексеевич

научный сотрудник, ФГБУН Институт археологии

Российская академия наук

k_vach@mail.ru

**CORRESPONDENCE BETWEEN
ARCHIMANDRITE ANTONIN (KAPUSTIN)
AND V.N. KHITROVO: AN UNKNOWN
SOURCE ON THE HISTORY
OF THE PALESTINE SOCIETY AND
THE SPIRITUAL MISSION IN THE HOLY
LAND**

K. Vakh

Summary: The article is devoted to the analysis of an epistolary source on the history of key Russian quasi-diplomatic institutions in the Syrian-Palestinian region in the second half of the 1870s – 1880s, which has not been previously used in scientific research. The correspondence of the creator of «Russian Palestine», the head of the Spiritual Mission in Jerusalem Antonin (Kapustin) with the founder of the Orthodox Palestine Society V.N. Khitrovo contains valuable, sometimes unique information. The documents indicate the existing connection between the struggle to preserve the Russian Mission in Jerusalem and the idea of creating the Palestine Society in St. Petersburg, highlight the formation of scientific tasks in the field of Palestinian studies in Russia, the interaction of Russian representatives with the Jerusalem Patriarchate, give an idea of the bureaucratic instruments of management of Russian church-diplomatic institutions in the Ottoman Empire. Finally, they significantly enrich the biographical information about the authors of the correspondence.

Keywords: Russian Ecclesiastical Mission in Jerusalem, Imperial Orthodox Palestine Society, Palestinian studies, pilgrimage, holy places, diplomacy, religion.

Аннотация: Статья посвящена анализу не использовавшегося ранее в научных исследованиях эпистолярного источника по истории ключевых российских квази дипломатических институций в сиро-палестинском регионе во второй половине 1870-х – 1880-х гг. Переписка создателя «Русской Палестины», начальника Духовной миссии в Иерусалиме Антонина (Капустина) с основателем Православного Палестинского Общества В.Н. Хитрово содержит ценную, порой уникальную информацию. Документы указывают на существовавшую связь между борьбой за сохранение русской Миссии в Иерусалиме и идеей создания Палестинского Общества в Петербурге, освещают формирование научных задач в области палестиноведения в России, взаимодействие российских представителей с Иерусалимской Патриархией, дают представление о бюрократических инструментах управления российскими церковно-дипломатическими учреждениями в Османской империи. Наконец, существенно обогащают биографические сведения об авторах переписки.

Ключевые слова: Русская Духовная Миссия в Иерусалиме, Императорское Православное Палестинское Общество, палестиноведение, паломничество, святые места, дипломатия, религия.

В истории русского церковно-дипломатического присутствия в Святой Земле фигура начальника Русской Духовной Миссии в Иерусалиме (в 1865–1894 гг.) архимандрита Антонина (Капустина) является едва ли не самой значимой. Принадлежащий ему «Дневник» широко используется исследователями Русской

Палестины [4, 5, 8, 12]. Архимандрит Антонин покупал земельные участки, обустроивал оказавшиеся в российской собственности святые места, создавал национальную структуру Русской Церкви в Святой Земле, направлял стихию русского православного паломничества, поддерживал Православие среди местного арабского

¹ Исследование выполнено в соответствии с Госзаданием Института археологии РАН № НИОКТР № 125010600055-9 («История деятельности российских организаций по исследованию древностей Палестины в контексте внешнеполитической борьбы держав на Ближнем Востоке в XIX — начале XX в.») в рамках Программы фундаментальных научных исследований по направлению «Россия и Ближний Восток: исторические, политические и культурные контакты и взаимосвязи» Минобрнауки РФ и МОО «ИППО» в 2025 г.

населения и боролся с инославной религиозной пропагандой, выступал в роли церковно-дипломатического агента правительства, снабжая МИД и Синод уникальной аналитической информацией. Наконец, он занимался научными исследованиями: топографией, археологией, нумизматикой, источниковедением, коллекционированием древностей и формированием коллекций для научных, церковных и музейных организаций в России.

Василий Николаевич Хитрово был основателем русского Православного Палестинского Общества, с 1889 г. получившего статус «Императорского» (ИППО). Российское Палестинское Общество уже с момента своего создания занималось поддержкой Духовной Миссии, паломничества, Иерусалимской Православной Церкви, местного арабского населения, а также распространением сведений о Святой Земле в России.

Вокруг Русской Духовной Миссии и Палестинского Общества со второй половины XIX в. сконцентрировалась почти вся русская деятельность в Святой Земле. Однако, изучение их истории в советский период было фактически прервано. Позднейшие исследователи вынуждены обращаться к трудам дореволюционных авторов, воспроизводя старые (порой ангажированные) теоретические концепции и, встраивая в них новые архивные документы, невольно мифологизировали историю этих организаций.

Введение впервые в научный оборот нового исторического источника: личной переписки архимандрита Антонина (Капустина) и В.Н. Хитрово – будет способствовать объективной реконструкции исторической картины взаимодействия российских представителей в Святой Земле без оглядки на укоренившиеся в историографии штампы.

Переписка хранится в Архиве внешней политики Российской империи Историко-документального департамента МИД России в составе документов Российского Императорского Православного Палестинского Общества (РИППО) [1] и представляет собой сшитую папку с подборкой писем за 1877–1890 гг. общим объемом в 617 листов различного формата. Подборка, брошюровка и переплет с тиснением золотом (знак ИППО и название папки) выполнены до 1917 г., возможно после смерти В.Н. Хитрово в 1904 г. На письмах архимандрита Антонина стоит только дата написания, а на письмах В.Н. Хитрово – и дата получения письма адресатом. Это показывает, что последние были изъяты из архива Русской Духовной Миссии в Иерусалиме после смерти о. Антонина в 1894 г. и поступили в архив ИППО. Приложения к письмам о. Антонина в виде фотографий и планов, о которых говорится в тексте, отсутствуют. Письма В.Н. Хитрово начиная с 1885 г. изъяты при формировании архивного дела. Опираясь на контекст переписки, можно предположить,

что эта корреспонденция имела полемический характер и была изъята из публичного архива ИППО, возможно, С.Д. Хитрово. В целом архивное дело в его настоящем виде представляет (за небольшим исключением) полную подборку личных писем архимандрита Антонина к В.Н. Хитрово за все годы их переписки и значительную (и очень информативную) часть ответных писем.

Разносторонний источниковедческий потенциал переписки можно проиллюстрировать на примере истории создания Императорского Православного Палестинского Общества (ИППО). Анализ документов позволяет не только дополнить и уточнить, но и фактически заново представить причинно-следственную связь событий, сделавших возможным официальное учреждение этой структуры.

С легкой руки философа, историка церкви и историка ИППО Н.Н. Лисового, пользовавшегося схематичными принципами изложения фактов, в историографии закрепилось упрощенное представление о причинах, приведших к созданию этой общественной и научно-политической организации на Ближнем Востоке. Ниже в кратком изложении представляем концепцию ученого.

Идея создания русского Палестинского общества восходит к первой половине XIX в. Попытки реализовать ее активизировались после окончания Крымской войны. Однако в условиях религиозной «индифферентности» российского общества она не имела поддержки [11, с. 12]. Первая поездка В.Н. Хитрово в Святую Землю в 1871 г. перевернула его духовный мир и «вся дальнейшая жизнь его была посвящена делу Православия на Ближнем Востоке» [7, с. 161]. С этого момента он «тщательно подготавливал почву для создания нового общества, призванного к продолжению русской работы на Востоке» [11, с. 12].

В результате русско-турецкой войны 1877–1878 гг., «восточный вопрос и русское дело на Востоке приобрели вдруг совершенно новый, победоносно-наступательный ракурс» [11, с. 12]. В то же самое время в МИД решают «победоносно окончить свою "войну" с Русской Духовной Миссией» подготовив царский указ о преобразовании ее «в консульскую церковь» [11, с. 12]. В защиту Миссии выступил граф Е.В. Путятин, с которым соединился В.Н. Хитрово [3, с. 84–85]. Вторая поездка В.Н. Хитрово в Палестину в октябре–ноябре 1880 г. была посвящена подготовке «этапного для мобилизации российского общественного мнения» доклада «Православие в Святой Земле» [7, с. 163]. Он прошел в столице в присутствии великого князя Константина Николаевича 23 и 30 марта 1880 г. и стал «мощной "артподготовкой" петербургского высшего общества перед "походом на Палестину"» [11, с. 13].

Последовавшее в 1881 г. паломничество великих князей Сергея и Павла Александровичей в Иерусалим и близкое знакомство с архимандритом Антонином способствовали «личному заинтересованному отношению Сергея Александровича к Святой Земле» [11, с. 14]. Согласно брата императора возглавить новое Палестинское Общество стало решающим фактором в его создании.

Иными словами, увлеченность и энергия В.Н. Хитрово, который подготовил общественное мнение, в какой-то момент соединились с впечатлениями от поездки в Иерусалим великого князя Сергея Александровича, в результате чего и было создано Палестинское Общество.

Теперь обратимся к переписке. Напомним, что в архивной подборке она не случайно начинается в 1877 г. Ссылки на более ранние письма В.Н. Хитрово к архимандриту Антону отсутствуют как в архивных собраниях, так и в научной литературе. В жизни В.Н. Хитрово рубеж 1876/1877 гг. связан с его дебютом как палестиноведа. Вернувшись в Россию из первой своей поездки на Восток, он погрузился в научную проблематику истории, археологии и источниковедения Святой Земли. Его поразила «бедность» [1, л. 106] русской палестиноведческой литературы за последние 40 лет: «наше русское безучастие положительно возмутительно» [1, л. 206]. В 1876 г. он опубликовал первые результаты своих занятий: заметки о путешествии 1871 г. [14] и аннотированный библиографический указатель описаний Святой Земли на русском языке [15]. Параллельно он готовил к изданию неопубликованное путешествие в Иерусалим и на Синай в 1860–1861 гг. А.С. Норова [9]. Из переписки с архимандритом Антонином мы узнаем о первых научных проектах В.Н. Хитрово по изданию русских паломников-писателей: (не изданного в тот момент Ипполита Вишенского), о планах перевести сочинения средневековых русских паломников на французский язык [л. 2], а греческих и византийских – на русский [1, л. 206]. Эти труды, которыми В.Н. Хитрово мог по праву гордиться, ввели его в круг известных российских ученых, таких как архимандрит Леонид (Кавелин), А.Ф. Бычков, Д.Ф. Кобеко, Ф.Е. Корш и др. [15, с. V–VI].

В этой ученой среде в 1877 г. В.Н. Хитрово впервые озвучивает идею русского Палестинского Общества, как средства для объединения усилий в области развития палестиноведения в России [11, с. 12]. Немного позднее, но в том же контексте появляется подробный проект специального русского научного журнала «Палестинский сборник» [1, л. 20–206]. По сути, речь шла о православном аналоге британского (Palestine exploration fund, основано в 1865 г.) [1, л. 206–3] и немецкого (Deutsche Verein zur Erforschung Palästinas, основано в 1877 г.) [1, л. 8]) палестинских обществ, которое должно было действовать под покровительством императрицы Марии

Александровны и великого князя Константина Николаевича [1, л. 806]. Других возможностей для обсуждения и продвижения своего палестинского проекта в тот момент у В.Н. Хитрово не было.

Ситуация изменилась в 1879 г. когда в Петербурге началась открытая борьба за сохранение Русской Духовной Миссии в Иерусалиме на принципиально ином административном уровне.

Как ученый и философ Н.Н. Лисовой игнорировал противоречие между следующими друг за другом утверждениями о «победоносно-наступательном ракурсе» российской внешней политики на Православном Востоке после русско-турецкой войны и желанием МИД ликвидировать успешное церковно-дипломатическое представительство в Иерусалиме. Но оно устраняется, если вопрос о ликвидации Миссии рассматривать как личную интригу консула в Иерусалиме Н.А. Илларионова, запущенную по всем бюрократическим инстанциям снизу вверх, а не как инициативу руководства МИД. Из писем В.Н. Хитрово следует, что уже после появления Высочайшего Указа о понижении статуса Русской Духовной Миссии в Иерусалиме, и замещавший А.М. Горчакова Н.К. Гирс, и управлявший Палестинской комиссией Б.П. Мансуров скорее оказали серьезную поддержку, чем выказали сопротивление попыткам графа Е.В. Путятина отменить уже состоявшееся решение императора. В итоге активное обсуждение положения Русской Духовной Миссии в Иерусалиме в среде придворной аристократии и высшей бюрократии столицы позволили В.Н. Хитрово вынести на обсуждение совершенно другой вопрос – о создании Палестинского общества. В.Н. Хитрово был далеко не самой влиятельной фигурой среди защитников Русской Духовной Миссии в Иерусалиме. Для продвижения идеи Палестинского общества он использовал связку с другими влиятельными чиновниками, такими как граф Е.В. Путятин, обер-прокурор Синода К.П. Победоносцев и др.

Эти особенности ранее не учитывались исследователями. Н.Н. Лисовой просто отмечает значение подготовленной В.Н. Хитрово записки «Иерусалимский вопрос», которую ошибочно считает первой версией «знаменитой» книги В.Н. Хитрово «Православие в Святой Земле». Различные варианты этой записки упоминаются всеми историографами ИППО [2; 7 с. 166; 13, с. 143; 18, с. 121–122 и др.]. Она была написана В.Н. Хитрово специально для раздачи в Петербурге с тем, чтобы в благожелательном для Духовной Миссии ракурсе представить ее деятельность в Иерусалиме и ее значение для России на Востоке в целом. Частично она вошла в упомянутую книгу В.Н. Хитрово. Отличия записки и книги заключались в целях, для которых они были созданы. Записка писалась, когда вопрос о сохранении Духовной Миссии висел на волоске, а книга – когда шел процесс создания Палестинского

Общества.

История этой записки, часто не верно датированной и истолкованной исследователями, может быть подробно прослежена по письмам ее автора к архимандриту Антонину (Капустину) [1, л. 27-28об]. Она предназначалась для раздачи всем высокопоставленным участникам обсуждения судьбы Духовной Миссии и в ней В.Н. Хитрово впервые (письмо от 22 октября 1879 г.) на таком уровне ставит вопрос о создании Палестинского общества, чтобы «соединить воедино разрозненные силы всех любящих Святую Землю» [1, л. 28-28об].

Заметим, что ссылка на роль «определенных кругов общественного мнения» в России, а также на поддержку «некоторых влиятельных и даже сановных лиц» [18, с. 117–119], является распространенным атавизмом в отношении истории создания ИППО. Как показывает рассматриваемая нами переписка, на раннем этапе (1879–1880 гг.) идею создания общества обсуждали несколько человек, главным образом В.Н. Хитрово и начальник Русской Духовной Миссии в Иерусалиме архимандрит Антонин (Капустин). Причем Антонин (Капустин) сначала (первое упоминание 23 января 1879 г.) отнесся к ней очень осторожно: «Русское Палестинское Общество... Я не то, что не сочувствую мысли образовать подобное общество, а боюсь, что, образовавши его, мы осрамимся» [1, л. 8], а по словам В.Н. Хитрово и вовсе не поддерживал ее [1, л. 28]. Позднее он вновь высказывал сомнения относительно возможности достижения тех целей, ради которых В.Н. Хитрово собирался организовать такое общество [18, с. 123].

Переписка может служить надежным комментарием к происхождению некоторых опубликованных документов [10, с. 433–480]. Из слов В.Н. Хитрово мы узнаем, что его познакомил с Е.В. Путятиным архимандрит Антонин: «если бы не рекомендовали меня с отличной стороны графу Путятину, не пожелал бы он меня видеть, а не пожелал бы он меня видеть, не удалось бы мне с ним поговорить часа два по душе» [1, л. 12об]. Е.В. Путятин был связующим звеном между В.Н. Хитрово и великим князем Сергием Александровичем, когда обсуждался вопрос Устава Палестинского Общества и участие в нем царской семьи.

Переписка позволяет по-иному взглянуть на роль императрицы Марии Александровны в деле спасения Русской Духовной Миссии в Иерусалиме. В историографии закрепился миф, пущенный еще В.Н. Хитрово [16, с. 91] и повторенный дореволюционными [6, с. 32] и современными исследователями [7, с. 167-168; 11, с. VI; 13, с. 143-144; 18, с. 113] о том, что ей удалось приостановить исполнение подписанного царем указа. Причем историк Русской Палестины Р.Б. Бутова назвала вмешательство императрицы (через Е.В. Путятину) «решающим» в этом

деле [3, с. 85, 90-91].

Источником этого утверждения служат слова В.Н. Хитрово будто бы «только одно заступничество умирающей тогда государыни императрицы спасло от совершенного уничтожения Миссию» [16, с. 91]. С незначительными расхождениями они помещены их автором в трех текстах: в «Записке о Русской Духовной Миссии» (без названия, авторства и даты), обнаруженной Н.Н. Лисовым в архиве Русской Духовной Миссии и датированной им началом 1881 г. [11, с. 470-474], в письме к архимандриту Леониду (Кавелину) [11, с. 145-146] и в книге «Православие в Святой Земле».

При этом упомянутая «Записка» из архива Миссии в Иерусалиме представляет собой самый первый вариант этого текста, написанный в октябре-ноябре 1879 г. и полученный Антонином в Иерусалиме в конце 1879 г. и не может быть датирована позднее [1, л. 33]. Цитата в книге «Православие в Святой Земле» - является прямым заимствованием.

Письмо к Леониду (Кавелину) датировано 19 января 1880 г. Со слов В.Н. Хитрово граф Е.В. Путятин летом 1879 г., т.е. сразу после возвращения из Иерусалима виделся с императрицей «и ему удалось, по крайней мере, приостановить приведение в действие состоявшегося уже Высочайшего повеления о низведении иерусалимской нашей Миссии до степени простого настоятельства церкви, состоящей при консульстве» [11; 3, с. 12]. Судя по Дневнику архимандрита, Антонина, Е.Ф. Путятин покинул Яффу на пароходе 28 мая 1879 г. Соответственно в Петербург он вернулся не ранее середины июня или позднее. В этот момент В.Н. Хитрово еще не был знаком с ним и соответственно мог узнать об этой аудиенции от Е.В. Путятина не ранее осени того же года, как раз когда он работал над своей запиской. Кроме факта аудиенции, другой информации о роли императрицы в деле Духовной Миссии мы не имеем.

Из письма В.Н. Хитрово о. Антонину от 16 января 1880 г. (написанного за два дня до письма к архимандриту Леониду), видно, что он ожидает неблагоприятной развязки в деле Духовной Миссии и полагает, что все будет решаться в Министерстве иностранных дел между Н.К. Гирсом, Б.П. Мансуровым и новым послом в Константинополе, который будет назначен вместо графа Н.П. Игнатьева [1, л. 37]. Иными словами, В.Н. Хитрово в тот момент понимал, что императрица не смогла обеспечить желаемый для Миссии результат и этот ресурс в целом оказался не рабочим.

Понимал это и граф Е.В. Путятин. Поэтому, развив «редкую энергию», он попытался вовлечь в дело наследника цесаревича и великого князя Константина Николаевича. В итоге назвать кого-то одного – спасителем

Миссии невозможно. Скорее всего, приостановка исполнения указа стала следствием истощения аппаратных возможностей его главного бенефициара – иерусалимского консула Н.А. Илларионова; ловко запущенная им интрига, утратив инерцию, сошла на нет. Б.П. Мансуров, в котором архимандрит Антонин видел главного идеолога интриги – на деле оказался достаточно сговорчивым. Так, что В.Н. Хитрово даже предположил, что он боится «заступницы Миссии императрицы» [1, л.52]. Как только В.Н. Хитрово почувствовал, что острая фаза кризиса миновала, он именно о. Антонина и вновь назначенного в Иерусалим генеральным консулом В.Ф. Кожевникова назвал главными спасителями Миссии [1, л.61об].: «Слава Кожевникову, а после него, конечно, Вам, отстоявшему это учреждение на пользу Церкви и Руси православной» [1, л. 63].

Исследователи, опиравшиеся на подобные высказывания В.Н. Хитрово не принимали в расчет известную на практике склонность его додумывать сюжет, чтобы рассказ производил более сильное впечатление. За это его критиковал архимандрит Антонин (Капустин): «Справедливо ли, целесообразно ли и нужно ли утверждение, что в 25 лет нами не сделано ничего для улучшения нравственного быта здесь наших поклонников. <...> Не преувеличено ли выражение, что положение Русской Духовной Миссии здесь сделалось невозможным?» [1, л. 34об]. Да и сам В.Н. Хитрово понимал, что увлекается, но считал, что цель оправдывает средства: «если не положить сильных красок, то ведь картина не поразит» [1, л.27об]. Ярким примером такого «увлечения» может служить другое его утверждение, что ремонт купола над храмом Гроба Господня, (проект двух императоров Франции и России), стал возможен лишь «благодаря личным переговорам» начальника Русской Духовной Миссии епископа Кирилла (Наумова) и французского консула в Иерусалиме Эдмона да Баррера [16, с. 95].

В письмах к о. Антонину (Капустину) В.Н. Хитрово очень подробно пересказывает все, что происходит в Петербурге, действия свои, графа Е.В. Путятина, А.В. Головина, великого князя Константина Николаевича, К.П. Победоносцева, Б.П. Мансурова, Н.К. Гирса и цесаревича Александра Александровича. Но императрицу Марию Александровну упоминает лишь мимоходом. В частности, сообщает о безрезультатных встречах графа Е.В. Путятина с ней и великим князем Константином Ни-

колаевичем: «крайне сочувствуем, крайне сожалеем, но ничего не можем сделать» [1, л.13-13об]. Нет ни одного сообщения о ее прямом участии в обсуждении судьбы Русской Духовной Миссии в Иерусалиме. Поэтому, говорить о сколько-нибудь значимом участии императрицы в деле миссии нельзя до тех пор, пока не будут обнаружены более достоверные свидетельства.

Между тем в мае 1880 г. скончалась Мария Александровна, и в 1881 г. после убийства государя Александра II, образ покойной императрицы-матери стал символом единения ее детей. Наметилась, а потом и осуществилась поездка в Иерусалим братьев Александра III Сергея и Павла. Возникла идея строительства в Иерусалиме церкви в память покойной императрицы. И перед В.Н. Хитрово открылась (благодаря все тому же Е.В. Путятину) перспектива привлечь к давно вынашиваемому им проекту Палестинского Общества одного из царственных паломников. В этом контексте он запускает в общественное пространство идею «завещания» императрицы детям: сохранить русское дело в Святой Земле. Палестинское Общество подходило для этого как нельзя лучше.

Предыстория возникновения ИППО представляет собой многоплановую тему [7, с.164] и неопубликованная переписка В.Н. Хитрово с архимандритом Антонином (Капустиным) является надежным источником для сведения этих различных планов (или фокусов зрения) в общую историческую картину.

Проведенный анализ показывает, что именно научный интерес В.Н. Хитрово стал первой сильной мотивацией для создания в России новой научной организации в области палестиноведения. Церковно-политические и паломнические задачи были естественным дополнением этой деятельности.

Только в процессе обсуждения судьбы Русской Духовной Миссии в Иерусалиме в 1879–1880 гг. появились условия для постановки на государственном уровне вопроса об учреждении Православного Палестинского Общества в России.

Миф о спасении Духовной Миссии в Иерусалиме умирающей императрицей Марией Александровной был создан В.Н. Хитрово для поддержки идеи создания Палестинского Общества и не имеет документального подтверждения.

ЛИТЕРАТУРА

1. АВПРИ. (Архив внешней политики Российской империи). Ф. РИПО 337/2. Оп. 873/13. Д. 17.
2. Алексеев А.И. Первый вариант «Записки» В.Н. Хитрово о положении православия в Святой Земле из фондов Отдела рукописей РНБ // Каптеревские чтения. 2021. Вып. 19. С. 247–285.
3. Бутова Р.Б. Взаимодействие начальника Русской Духовной Миссии в Иерусалиме архимандрита Антонина (Капустина) с русским дипломатическим

- корпусом во второй половине XIX века: особенности и проблемы // Православный палестинский сборник. 2019. Вып. 116. С. 69–96.
4. Варнава (Аверьянов), игумен. Духовный облик архимандрита Антонина (Капустина). По материалам его литературного наследия. М.: Индрик, 2017.
 5. Вах К.А. 2013. Проект издания Дневника архимандрита Антонина: 1817–1894 // Антонин (Капустин), архимандрит. Дневник. Год 1850. М.: Индрик. С. 171–179.
 6. Дмитриевский А.А. Начальник русской духовной миссии в Иерусалиме архимандрит Антонин (Капустин), как деятель на пользу православия на Востоке и в частности в Палестине. (По поводу десятилетия со дня его кончины). СПб., Типография В. Киршбаума, 1904.
 7. Лисовой Н.Н. Русское духовное и политическое присутствие в Святой Земле и на Ближнем Востоке в XIX – начале XX в. М., Индрик, 2006.
 8. Лисовой Н.Н. Бутова Р.Б. Архимандрит Антонин и его дневник // Антонин (Капустин), архимандрит. Дневник. Год 1881. М.: Индрик, 2011. С. 317–361.
 9. Норов А.С. Иерусалим и Синай. Записки второго путешествия на Восток / Под ред. В.Н. Хитрово. СПб: Н.П. Поливанов, А.А. Ильин и К°, 1878.
 10. Россия в Святой Земле. Документы и материалы: В 3 тт. Том 2. М., Индрик, 2017.
 11. Россия в Святой Земле. Документы и материалы: В 3 тт. Том 3. Ч. 1. М., Индрик, 2020.
 12. Салмина М.А. Дневник архимандрита Антонина (Капустина) // Труды отдела древнерусской литературы. Т. XXVII. Л.: Наука, 1972. С. 420–430.
 13. Смирнова И.Ю. В.Н. Хитрово как историк миссионерского присутствия в Святой Земле // Православный палестинский сборник. 2023. Вып. 122. С. 140–163.
 14. Хитрово В.Н. Неделя в Палестине: из путевых воспоминаний. СПб., 1876.
 15. Хитрово В.Н. Палестина и Синай: Ч. 1. [Библиографический указатель русских книг и статей о святых местах Востока, преимущественно палестинских и синайских] / Третьему съезду ориенталистов посвящает В.Н. Хитрово. СПб.: Типография Майкова, 1876.
 16. Хитрово В.Н. Православие в Святой Земле // Православный палестинский сборник. 1881. Т. 1. Вып. 1. С. 1–132.
 17. Хитрово В.Н. Собрание сочинений и писем. Т. 3. Из эпистолярного наследия. М., - СПб.: Издательство Олега Абышко, 2012. С. 145–146.
 18. Ямилинец Б.Ф. Россия и Палестина. Очерки политических и культурно-религиозных отношений (XIX – начало XX века). М.-СПб.: Институт востоковедения РАН – Летний сад, 2003.

© Вах Кирилл Алексеевич (k_vach@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ИСТОРИОГРАФИЯ И ИСТОЧНИКОВАЯ БАЗА ИЗУЧЕНИЯ СИСТЕМЫ ПСИХИАТРИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ В РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ (XVIII – 1917 ГГ.)

HISTORIOGRAPHY AND SOURCE BASE FOR STUDYING THE SYSTEM OF PSYCHIATRIC CARE IN THE RUSSIAN EMPIRE (18TH CENTURY – 1917)

**E. Kravtsova
D. Plotnikov
E. Levchenko**

Summary: The aim of the study is to analyze the formation and evolution of the historiographical tradition related to the study of psychiatric care in the Russian Empire from the 18th to the early 20th centuries. The article identifies three main stages in the development of historiography: the initial stage (18th – first half of the 19th century), when descriptive sources and medical reports predominated; the period of scientific interest (mid-19th century), marked by the appearance of the first specialized publications and statistical reviews; and the professional stage (late 19th century – 1917), characterized by the establishment of psychiatric societies, journals, and debates on the social role of psychiatry. The scientific novelty of the work lies in the systematization of historiographical material and the identification of the evolution of methodological approaches to the study of psychiatric care.

As a result of the research, it was possible to assess the dynamics of historiographical development—from empirical descriptions to professional analysis—to determine the influence of zemstvo medicine and public debates on the formation of the historiographical tradition, as well as to identify key methodological approaches and controversial issues that remain relevant in contemporary scholarship. It is shown that pre-revolutionary historiography not only reflected the development of medical science but also shaped the socio-cultural perception of mental illness in Russian society.

The practical significance of the study lies in the potential use of its results in the preparation of courses on the history of medicine and psychiatry, in the development of interdisciplinary research on the history of healthcare and social history of Russia, and in the formation of a methodological basis for comparative studies of the history of psychiatry in the European and Russian contexts.

Keywords: historiography, psychiatric care, Russian Empire, zemstvo medicine, 19th century.

Кравцова Елена Сергеевна

доктор исторических наук, доцент, Курский
государственный медицинский университет
kravcovaes@kursksmu.net

Плотников Дмитрий Вадимович

доктор медицинских наук, профессор, Курский
государственный медицинский университет
plotnikovdv@kursksmu.net

Левченко Елена Вадимовна

кандидат медицинских наук, доцент, Курский
государственный медицинский университет
levchenkoev@kursksmu.net

Аннотация: **Цель исследования** – анализ становления и эволюции историографической традиции, связанной с изучением психиатрической помощи в Российской империи XVIII – начала XX вв. В статье выделены три основных этапа формирования историографии: начальный (XVIII – первая половина XIX вв.), когда преобладали описательные источники и врачебные отчёты; период научного интереса (середина XIX в.), ознаменованный появлением первых специализированных публикаций и статистических обзоров; профессиональный этап (конец XIX – 1917 г.), характеризующийся формированием психиатрических обществ, журналов и дискуссий о социальной роли психиатрии. Научная новизна работы заключается в систематизации историографического материала и выявлении эволюции методологических подходов к изучению психиатрической помощи.

В результате проведённого исследования удалось оценить динамику развития историографии от эмпирических описаний к профессиональному анализу, определить влияние земской медицины и общественных дискуссий на формирование историографической традиции, а также выявить ключевые методологические подходы и спорные вопросы, сохраняющие актуальность в современной науке. Показано, что дореволюционная историография не только отражала развитие медицинской науки, но и формировала социально-культурное восприятие психических болезней в российском обществе.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования его результатов при подготовке курсов по истории медицины и психиатрии, в разработке междисциплинарных исследований по истории здравоохранения и социальной истории России, а также в формировании методологической базы для сопоставительных работ по истории психиатрии в европейском и российском контексте.

Ключевые слова: историография, психиатрическая помощь, Российская империя, земская медицина, XIX век.

Введение

Актуальность исследования определяется возрастающим интересом к изучению истории психиатрии как важного элемента медицинской и соци-

альной истории. Психиатрическая помощь в Российской империи развивалась в сложном взаимодействии медицины, государства и общества, что предопределило формирование разноплановой историографии. Дореволюционные труды не только фиксировали состояние

системы, но и задавали вектор дискуссий о её будущем [1,2].

Задачи исследования:

- определить источниковую базу и начальные формы историографической традиции XVIII – первой половины XIX вв.;
- охарактеризовать развитие научного интереса во второй половине XIX в.;
- проанализировать профессионализацию историографии конца XIX – начала XX вв.;
- выявить основные направления дискуссий и их значение для последующего развития науки.

Материалом исследования послужили труды врачей [2,3,4,5], отчеты психиатрических съездов [6,7,8,9], медицинские журналы, а также советская и современная литература [10,11,12,13,14].

1. Начало историографии (XVIII – первая половина XIX вв.)

Истоки историографии психиатрической помощи в России связаны с эпохой Просвещения. Уже в медицинских трактатах XVIII в. встречаются упоминания о душевнобольных, однако они носили фрагментарный характер и основывались на смешении медицинских и религиозно-нравственных представлений [15].

Особое место в историографии занимает описание первых специализированных учреждений для душевнобольных в России. Уже в конце XVIII в. были предприняты попытки создать особые дома умалишённых. Наиболее известным примером стало отделение при Обуховской больнице в Санкт-Петербурге, где с 1770-х гг. организовывались деревянные, а затем каменные корпуса для душевнобольных. Именно здесь возникло народное название «жёлтый дом», закрепившееся за психиатрическими заведениями. Современники И.Ф. Кайзер, Х.Х. Безек фиксировали устройство помещений, систему надзора и средства «усмирения» пациентов, подчёркивая, как строгость режима, так и стремление к элементарной гигиене и уходу [13].

Подобные процессы наблюдались и в Москве: в Екатерининской больнице уже с 1776 г. предусматривались места для «сумасшедших», а в XIX в. в Преображенской слободе формируется целый комплекс благотворительных и лечебных заведений, куда постепенно переводились душевнобольные. Архивные свидетельства из Ярославля показывают, что в провинции «сумасбродные» зачастую содержались в тюрьмах, что подчёркивает социальный характер проблемы и объясняет настоячивые требования врачей и общественности о создании специальных больниц.

Эти описательные источники, сохранившие сведения о первых психиатрических заведениях, занимают важное место в историографической традиции: они не только фиксировали организационные меры и бытовые условия, но и отражали постепенный переход от полицейского надзора к осознанию необходимости медицинской помощи. Таким образом, истоки российской историографии психиатрии связаны не только с отчётами врачебного управления, но и с опытом становления первых специализированных домов умалишённых, что позволяет глубже понять специфику раннего этапа.

Во второй четверти XIX в. появляются более системные описания в отчетах губернских врачей и медицинских журналах [16]. Они фиксировали условия содержания, численность и смертность пациентов, что становилось основой для дальнейшей статистической обработки данных [11]. Эти публикации ещё не претендовали на создание самостоятельной историографии, однако именно они задали направление будущим исследованиям.

2. Становление научного интереса (середина XIX в.)

С середины XIX в. начинает формироваться более целостное представление о психиатрической помощи как особой сфере медицинской деятельности. Существенную роль в этом сыграло развитие земской медицины [17,18,19].

Помимо земской психиатрии в это время начали активно развиваться частные лечебницы для душевнобольных. Первые уставы частных учреждений были разработаны ещё в 1820–1830-е гг., в том числе Ф.И. Герцогом, И.Ф. Рюлем и М. Лейдесдорфом, что свидетельствовало о формировании организационно-законодательной базы вне государственной системы.

Значительный вклад в развитие профессиональной историографии внесли владельцы частных психиатрических лечебниц, такие как И.М. Балинский, И.П. Мерजीевский и Н.Н. Баженов. Их деятельность позволила соединить практический опыт с разработкой правовых норм. В конце XIX века «Временные правила» 1903 г. регламентировали порядок открытия и закрытия частных заведений, что укрепило институциональные основы психиатрической помощи.

Дискуссии касались не только форм призрения (земское или общественное), но и роли частной психиатрии. Врачи поднимали вопрос о сочетании государственных и частных форм, возможности социально-реабилитационных практик в частных клиниках. На съездах 1887 и 1889 гг. эта тема обсуждалась наряду с проблемами земской медицины.

Особое значение имели публикации в «Врачебных ведомостях», где обсуждались организация содержания душевнобольных, санитарные условия и эффективность лечения [8]. В это время в практику активно внедряется медицинская статистика, позволившая перейти от описаний к выявлению закономерностей [18].

Врачи также начали поднимать вопрос о специализированных лечебницах и подготовке кадров, что нашло отражение в их трудах [4,5].

3. Формирование профессиональной историографии (конец XIX – начало XX вв.)

Во второй половине XIX в. в России возникают психиатрические общества, проводятся съезды врачей, на которых обсуждаются и вопросы истории психиатрической помощи [6,7].

Исторические обзоры включались в курсы лекций и учебники [2,3]. Особую роль сыграл труд В.Ф. Арнольда [1], ставший первой целенаправленной работой по истории психиатрии в России.

Публикации в «Вестнике психиатрии и неврологии» систематизировали материалы по истории лечебниц и методам организации помощи. Всё это свидетельствует о формировании профессиональной историографической традиции [12,20].

4. Дискуссии и интерпретации (конец XIX – 1917 г.)

На рубеже XIX–XX вв. в историографии активно обсуждались формы содержания душевнобольных: семейное призрение, трудовые колонии или крупные больницы [13,17].

Земская медицина оценивалась неоднозначно: для одних она символизировала прогресс, для других – хроническое недофинансирование [19].

Обсуждалась и природа психических заболеваний: социальная или медицинская. Эти дискуссии нашли отражение как в трудах российских авторов [3,5], так и в европейских концепциях [21,22].

С середины XIX века в России активно развивались частные психиатрические лечебницы. Государство, не имея возможности полностью обеспечить стационарную помощь, фактически стимулировало их создание. Уставы и правила работы частных заведений определяли состав персонала, порядок госпитализации, условия перевода и выписки пациентов.

Сравнение с зарубежным опытом показывает, что в Европе условия открытия частных психиатрических

учреждений были более гибкими (Франция, Голландия, Бельгия), в то время как в России действовал строгий контроль врачебных управ при губернаторах.

К началу XX века частные лечебницы стали значимым элементом системы психиатрической помощи, но после 1918–1919 гг. были национализированы, что знаменовало конец данного института. Тем не менее, дореволюционный опыт частной психиатрии оказал влияние на историографическую традицию, подчеркивая сочетание медицинских, правовых и социальных аспектов развития отрасли.

5. Частные психиатрические лечебницы: организационно-правовые основы

Значимым источником для изучения организационно-правовых основ частных психиатрических лечебниц в России являются архивные документы. Так, в ЦГИА СПб хранится дело о нарушении правил Ф.И. Герцогом [23], а также документы о психиатрической лечебнице Л.Г. Соколовского [24]. В РГИА содержится переписка о работе больницы [25], а также материалы о разрешении врачу А. Заго содержать больных у себя на квартире [26]. Богатый комплекс дел находится и в Мосгорархиве: от документов о разрешении П.П. Бруханскому и Н.А. Зендеру на открытие лечебницы [27], до дел о кадровых перемещениях и передаче заведений [28].

6. Курск в системе медицинской и социальной истории

Особое место в историографии занимает Курск как важный региональный центр, где пересекались общественные, медицинские и культурные тенденции Российской империи. История города отражает более широкие процессы, происходившие в стране: от становления первых благотворительных и лечебных заведений в XVIII в. до формирования устойчивых медицинских традиций в XIX–XX вв. Материалы по истории Курска не только отражают локальную специфику, но и позволяют реконструировать общероссийские процессы становления психиатрической помощи.

Например, в документах Курской губернской земской управы 1870-х гг. упоминались жалобы на переполненность больничных палат [29]. В переписке губернской врачебной управы с уездными врачами фиксировались случаи, когда душевнобольных временно содержали при полицейских участках [30]. Эти документы подчёркивают трудности становления системы психиатрической помощи на местах.

В материалах купеческих обществ зафиксированы факты о пожертвованиях на строительство приютов и больниц [31,32], что демонстрирует значимость частной

инициативы для социальной медицины региона.

Значимость Курска заключается и в том, что он стал одним из узлов, где зарождались дискуссии о социальных функциях медицины. Медицинские отчёты, местная печать и архивные материалы позволяют проследить, как менялось отношение общества к психическим заболеваниям и к системе их лечения. Это делает региональные исследования, посвящённые Курску, важным звеном в историографической традиции, формируя контекст для понимания общероссийских процессов.

Источниковая база

В основу исследования лег широкий комплекс источников. Использованы опубликованные труды отечественных врачей-психиатров XIX – начала XX вв., материалы медицинской периодики («Врачебные ведомости», «Вестник психиатрии и неврологии»), отчёты Главного врачебного управления, а также значительный массив архивных документов из ЦГИА СПб, РГИА и Мосгорархива. Совокупность этих источников позволила проследить как институциональное развитие психиатрической

помощи, так и эволюцию её историографического осмысления.

Заключение

Историография психиатрической помощи в Российской империи прошла путь от описательных свидетельств XVIII [16]. до профессиональных исследований конца XIX – начала XX вв. [1,3]. Изучение дореволюционной историографии психиатрии позволяет не только понять эволюцию медицинской мысли, но и выявить устойчивые социокультурные установки, влияющие на современную систему психиатрической помощи.

Её особенности заключаются в сочетании медицинского, социального и организационного подходов. Дореволюционные дискуссии о земстве, формах помощи и природе психических болезней не потеряли актуальности и сегодня [13,20].

Современное обращение к этой традиции позволяет выявить перспективные направления для развития психиатрии и здравоохранения в целом [33,34].

ЛИТЕРАТУРА

1. Арнольд В.Ф. Исторический очерк развития психиатрии в России. – Казань: Унив. тип., 1893. – 112 с.
2. Балинский И.М. Основы психиатрии. – СПб.: Тип. Имп. Акад. наук, 1869. – 512 с.
3. Корсаков С.С. Курс психиатрии. – М.: Типо-лит. Т-ва И.Н. Кушнерев и К°, 1901. – 720 с.
4. Ковалевский П.И. Учебник психиатрии. – СПб.: Изд. И.Н. Скороходова, 1883. – 654 с.
5. Чиж В.Ф. Учебник психиатрии. – СПб.: Тип. В.С. Балашева, 1887. – 608 с.
6. Труды Первого съезда русских психиатров. – СПб.: Тип. М.М. Стасюлевича, 1887. – 340 с.
7. Труды Второго съезда отечественных психиатров. – СПб.: Тип. В.С. Балашева, 1889. – 412 с.
8. Журнал «Врачебные ведомости». – СПб., 1860–1890-е гг.
9. Журнал «Вестник психиатрии и неврологии». – СПб., 1896–1917.
10. Гиляровский В.А. Очерки истории психиатрии в России. – М.: Медгиз, 1951. – 248 с.
11. Кантор М. История отечественной психиатрии. – М.: Медицина, 1967. – 296 с.
12. Снежневский А.В., Морозов Г.В. (ред.) История психиатрии. – М.: Медицина, 1997. – 528 с.
13. Мазур Н.А. Психиатрия и общество в России XIX века. – М.: Новое лит. обозрение, 2018. – 400 с.
14. Porter R. Madness: A Brief History. – Oxford: Oxford University Press, 2002. – 243 p.
15. Сорокина Т.С. История медицины. – М.: Академкнига, 2008. – 688 с.
16. Отчёты Главного врачебного управления Министерства внутренних дел за 1840–1890-е гг. – СПб., 1840–1895.
17. Булимова Е.А. Земская психиатрическая помощь в России во второй половине XIX – начале XX века. – М.: Наука, 2004. – 278 с.
18. Баженов В.Я. История медицины в России. – М.: Медицина, 1978. – 352 с.
19. Ермолаев С.Н. Земская медицина и общественные реформы в России XIX века. – М.: Наука, 2012. – 312 с.
20. Водопьянова Н.Е. История психиатрии в России: социокультурный аспект. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2010. – 344 с.
21. Фуко М. История безумия в классическую эпоху. – СПб.: Университетская книга, 1997. – 576 с.
22. Scull A. The Most Solitary of Afflictions: Madness and Society in Britain 1700–1900. – New Haven: Yale University Press, 1993. – 392 p.
23. ЦГИА СПб, ф. 185, оп. 2, д. 10. О нарушении доктором Ф. И. Герцогом правил покупки лекарств, 1828–1832 гг.
24. ЦГИА СПб, ф. 255, оп. 1, д. 954. О психиатрической лечебнице Л. Г. Соколовского, 1907 г.
25. РГИА, ф. 1287, оп. 12, д. 1315. Переписка о работе больницы, 1826 г.
26. РГИА, ф. 1294, оп. 5, д. 141. О дозволении врачу А. Заго содержать у себя в квартире больных, 1829 г.
27. Мосгорархив, ф. 1, оп. 2, д. 2873. О разрешении врачам П.П. Бруханскому и Н.А. Зендер открыть в Москве лечебницу по нервным и душевным болезням, 1905–1907 гг.

28. Мосгорархив, ф. 1, оп. 2, д. 2062. Переписка с канцелярией Московского губернатора о приёме, увольнении и перемещении медицинских работников, 1890 г.
29. ГАКО, ф. 25, оп. 1, д. 342. Отчёты Курской губернской земской управы о состоянии медицинских заведений, 1870–1880-е гг.
30. ГАКО, ф. 63, оп. 4, д. 210. Переписка Курской губернской врачебной управы с уездными врачами о строительстве больниц, 1890-е гг.
31. ГАКО, ф. 47, оп. 2, д. 115. Документы о содержании душевнобольных в Курской губернии, 1820–1850-е гг.
32. ГАКО, ф. 72, оп. 1, д. 98. Материалы о благотворительной деятельности купеческих обществ в организации приютов и больниц, 1860–1880-е гг.
33. Тюленев В.А. Психиатрическая помощь в России: традиции и современность. – М.: ГЭОТАР-Медиа, 2009. – 224 с.

© Кравцова Елена Сергеевна (kravcovaes@kursksmu.net), Плотников Дмитрий Вадимович (plotnikovdv@kursksmu.net),
Левченко Елена Вадимовна (levchenkoev@kursksmu.net).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПРОБЛЕМА СООТНОШЕНИЯ ДУХОВНОЙ И СВЕТСКОЙ ВЛАСТИ В РАННЕЙ ЭККЛЕСИОЛОГИИ МАРТИНА ЛЮТЕРА

Крыжановский Андрей Владимирович

кандидат исторических наук, доцент, Московский
государственный институт международных отношений
Zibit-76@yandex.ru

THE PROBLEM OF CORRELATION BETWEEN SPIRITUAL AND SECULAR AUTHORITY IN MARTIN LUTHER'S EARLY ECCLESIOLOGY

A. Kryzhanovskiy

Summary: Based on analysis of well-known works by Martin Luther written in 1517–1520 («A dispute over the clarification of indulgences' effectiveness» (95 theses), «To the Christian nobility of the German nation on the rectification of Christianity») the author of the article traces the formation of his key visions of church. Special attention is devoted to the concept of «general priesthood» out of which the solution of the problem of correlation between spiritual and secular authority was deduced. This was the core point of ideological and political struggle in the Middle Ages. The Wittenberg theologian's denial of church division into spiritual and secular estate signified the transformation of priesthood into an ordinary temporal profession and also the subordination of priests to secular governors. As the primacy of secular authority over the spiritual one was substantiated by the Reformer through the instrumentality of references to the epistles of Paul and Peter, the author refers to the corresponding texts to verify the validity of that kind of argumentation. As a result of the undertaken research Luther's specific "methods" of working up the wording of the Holy Scripture were defined: 1) extraction of separate phrases out of the general context of the statement; 2) partial quotation of biblical verses; 3) transformation of separate passages from different statements into a single statement; 4) direct alteration of the meaning of the cited fragment of the text. The author's final inference cautions against a simplified view of Luther as a theologian engaged in purposeful deformation of the holy texts: in the mind of the Wittenberg professor a prophet, who in practice made no distinctions between the universal divine will and his subjectively perceived revelation, invariably defeated an academic scholar, which logically led to working up the wording of the Holy Scripture.

Keywords: Martin Luther, Reformation in Germany, ecclesiology, papacy, spiritual authority, secular authority.

Аннотация: На основе анализа получивших широкую известность сочинений Мартина Лютера, написанных в 1517–1520 гг. («Диспут о прояснении действительности индульгенций» (95 тезисов), «К христианскому дворянству немецкой нации об исправлении христианства»), в статье прослеживается формирование ключевых представлений протестантского теолога о церкви. Особое внимание уделено концепции «всеобщего священства», из которой выводилось решение стержневого для идейно-политической борьбы эпохи средневековья вопроса о соотношении духовной и светской власти. Отказ виттенбергского богослова от деления церкви на духовное и светское сословия означал преобразование священства в обычную мирскую профессию, а также подчинение священников светским правителям. Поскольку примат светской власти над духовной доказывался Реформатором с помощью ссылок на послания апостолов Павла и Петра, автор обращается к соответствующим текстам с целью проверки обоснованности такого рода аргументации. В результате проведенного исследования были установлены специфические «методы» редактирования Лютером Священного Писания: 1) извлечение отдельных фраз из общего контекста высказывания; 2) частичное цитирование библейских стихов; 3) соединение отдельных частей из разных высказываний в одно высказывание; 4) прямая переделка смысла цитируемого фрагмента текста. Итоговый вывод автора предостерегает от упрощенного взгляда на Лютера как на теолога, занимавшегося целенаправленным искажением священных текстов: в сознании виттенбергского профессора пророк, на практике не делавший различий между универсальной божественной волей и субъективно воспринятым откровением, неизменно побеждал академического ученого, что закономерно приводило к редактированию Священного Писания.

Ключевые слова: Мартин Лютер, Реформация в Германии, экклесиология, папство, духовная власть, светская власть.

Становление экклесиологии, т.е. системы представлений М. Лютера о церкви, происходило в 1517–1520 гг., в условиях развития реформационного движения в германских землях, инспирированного критикой злоупотреблений, совершенных папскими агентами в процессе торговли индульгенциями.

Проблеме определения уровня спасительной силы отпустительных грамот, превратившихся в последней трети XV века в «священный товар», было посвящено

первое резонансное сочинение основоположника европейской Реформации, изложенное в форме девяти-сто пяти тезисов и озаглавленное «Диспут о прояснении действительности индульгенций». Спасительную силу папских грамот об отпущении грехов виттенбергский профессор богословия ограничивал сферой церковных наказаний, напомнив христианам о том, что только от Бога зависит судьба человеческой души в загробном мире: «Папа не хочет и не может прощать какие-либо наказания, кроме тех, которые он наложил либо своей властью,

либо по церковному праву» [3, с. 13].

Ограничение сотериологических возможностей церкви неизбежно приводило Реформатора к отрицанию одного из важнейших католических догматов о власти римского первосвященника над чистилищем: папа способен облегчить участь томлящихся там грешников лишь своим заступничеством, проявляющимся в виде молитв; при этом остается неизвестным, будут ли они услышаны Всевышним [3, с. 15, 17]; священнослужители, которые и в чистилище оставляют на умерших церковные наказания, поступают «невежественно и нечестиво», поскольку «умершие все искупают смертью, и... будучи мертвы согласно церковным канонам, по закону имеют от них освобождение» [3, с. 13].

Успех девяносто пяти тезисов и политическая поддержка, оказанная Лютеру курфюрстом Саксонии Фридрихом Мудрым, обусловили превращение богословского спора в открытый конфликт Реформатора и Святого престола. В 1520 г. вышли в свет программные сочинения виттенбергского теолога «К христианскому дворянству немецкой нации об исправлении христианства», «О Вавилонском пленении церкви» и «О свободе христианина», в которых опровергались все элементы вероучительной системы средневекового католицизма.

Ответ на вопрос о соотношении духовной и светской власти коренился в лютеровской концепции «всеобщего священства», устранявшей традиционное христианское разделение людей на священников и мирян. Ортодоксальная дифференциация квалифицировалась Лютером не иначе как «измышление и надувательство». Каждый христианин, рассуждал профессор, является равноправным членом единого Тела Христова, то есть христианской церкви, имея «свое особое назначение, которым он служит другим» [4, с. 15]. Из этого следует, что священнослужители (духовное сословие) и миряне (светское сословие), как минимум, равны по своему статусу. Но Лютера не устраивает компромиссное решение проблемы: Реформатор предлагает радикальный вариант, направленный на полное уничтожение духовного сословия.

Согласно доктрине виттенбергского богослова, человек становится христианином и духовным лицом только посредством крещения, Евангелия и веры. Это означало отрицание таинства священства, поскольку истинное посвящение в сан совершает Бог, а не епископ или папа, исполняющие соответствующий обряд. Следовательно, все миряне – одновременно священники, а все священники – одновременно миряне. Границы между категориями «духовного» и «светского» не существует. Всех христиан объединяет крещение и вера в искупительную жертву Христа, отличаются же они друг от друга только родом занятий и местом, занимаемым в социальной ие-

рархии. Соответственно, «каждый крестившийся может провозглашать себя рукоположенным во священники, епископы или папы» [4, с. 16], ибо такова его духовная сущность. Однако профессионально исполнять обязанности священнослужителя любого ранга может лишь тот, кто специально избран на эту должность общиной. Священник, таким образом, становится обыкновенным должностным лицом, имеющим не больше прав и привилегий, чем другие должностные лица; никакого посредничества между Богом и человеком он не осуществляет – тем самым разрушается присущая католицизму иерархичность.

Вымыслом католических теологов Лютер считает и учение о непреходящих качествах священнослужителей («character indelebilis»), в соответствии с которым священник уже в силу того, что посвящен в духовный сан, обладает божественными полномочиями и особыми достоинствами. Лишить его этих полномочий и достоинств вправе только Бог в загробной жизни, поэтому даже отстраненный от должности священник имеет превосходство над мирянином. По Лютеру, смещение с должности священника означает переход на другую мирскую должность, и ничего больше.

Налицо двойственное понимание Реформатором священства: с одной стороны, все христиане в буквальном смысле «внутренние (невидимые) священники», потенциально претендующие на то, чтобы сделать священство своей профессией; с другой стороны, только избранные общиной христиане становятся профессиональными или, если можно так выразиться, «внешними (видимыми) священниками». Первоначально Лютер полагал, что профессионалом в области священнослужения может быть любой приверженец христианской веры, независимо от общего уровня образования и наличия специальной теологической подготовки. Однако в начале 20-х гг. XVI в. в германских землях появилось немало радикальных интерпретаторов Библии (Т. Мюнцер, Н. Шторх, М. Штюбнер, Т. Дрексель и др.), чье веропонимание кардинально отличалось от лютеровского. Поэтому со временем Реформатор вынужден был ввести для кандидатов в священники профильную образовательную программу, содержавшую основные принципы созданного им вероучения. Таким образом, лютеранская догматика заменяла католическую, а роль церкви как социального института существенно переосмысливалась.

Десакрализацию священнослужителей Лютер дополнил принципом полного их подчинения светской власти. По мнению Реформатора, светская власть имеет божественное происхождение, следовательно, «круг ее обязанностей должен свободно и беспрепятственно охватывать все тело христианства, без всякого исключения, будь то папа, епископ, священник, монах, монахиня или кто-нибудь еще» [4, с. 18]. К светскому суду священ-

ники, включая епископов и папу, должны привлекаться точно так же, как и все остальные люди. «Кто виноват, тот и отвечай», – такова формула судебной деятельности в настоящем христианском государстве. Нетрудно догадаться, что, выдвигая подобные тезисы, Лютер направлял острие своей критики в систему канонического права, согласно которому представители духовного сословия подлежали особым церковным судам, но вместе с тем в сферу компетенции церковных судов входили и светские дела. Каноническое право охватывало ряд внецерковных правоотношений (брачно-семейные, наследственные, имущественные, договорные, уголовные) [1, с.183-194, 218–241], что нередко препятствовало реализации интересов светских князей. Король Германии Карл V Габсбург, объявивший себя избранным императором Священной Римской империи германской нации, по замыслу профессора из Виттенберга, получал тем самым четкий сигнал, что отмена или по крайней мере сужение сферы действия канонического права будет направлена, помимо всего прочего, и на усиление императорской власти. Однако молодой император, лелеявший надежды создать под эгидой Священной Римской империи общеевропейскую монархию, рассчитывал на союз с папством и не только не поддержал Лютера, но, как известно, подверг его опале и приказал арестовать как злостного еретика [2, с.79].

В то же время виттенбергский богослов, как ему казалось, сделал все возможное, чтобы убедить политический и ученый мир в превосходстве светской власти над духовной. В целях соответствующей аргументации были привлечены библейские тексты, главным образом послания апостолов Павла и Петра. Анализ лютеровской рецепции новозаветных произведений представляет особый интерес для исследователя, поскольку наглядно демонстрирует тенденциозный подход Реформатора к обоснованию своих антикатолических воззрений.

Обратимся к писаниям апостола Павла. Из тринадцатой главы Послания к римлянам Лютер выделил следующий фрагмент: «Всякая душа да будет покорна высшим властям; ибо они не напрасно носят меч, они Божьи слуги для наказания злых и поощрения благочестивых» [4, с. 19].

Компилятивный характер данной цитаты очевиден: фраза «всякая душа да будет покорна высшим властям» составляет половину первого стиха тринадцатой главы (Рим. 13:1); фраза «ибо они не напрасно носят меч» с небольшим искажением изъята из середины четвертого стиха (Рим. 13:4); и, наконец, выражение «они Божьи слуги для наказания злых и поощрения благочестивых» является переделкой концовки четвертого стиха (Рим. 13:4). Таким образом, текстовое пространство между первым и четвертым стихами оказалось невостребованным. Однако при полном и точном воспроизведении

указанного фрагмента текста становится возможной интерпретация слов апостола Павла, не совпадающая с лютеровской.

Приведем оригинальный библейский текст: «Всякая душа да будет покорна высшим властям; ибо *нет власти не от Бога* (выделено мною – А.К.); существующие же власти от Бога установлены. Поэтомu противящийся власти противится Божию установлению. А противящиеся сами навлекут на себя осуждение. Ибо начальствующие страшны не для добрых дел, но для злых. Хочешь ли не бояться власти? Делай добро, и получишь похвалу от нее, ибо начальник есть *Божий слуга* (выделено мною – А.К.) тебе на добро. Если же делаешь зло, бойся, ибо он не напрасно носит меч: он Божий слуга, отмститель в наказание делающему злое» (Рим. 13:1-4).

Содержание приведенного текста не позволяет сделать вывод о превосходстве светской власти над духовной, поскольку речь идет о том, что *все* существующие власти, а не одна только светская власть, установлены Богом. Словосочетание «носит меч» употреблено по отношению к «начальнику», о котором известно, что он «Божий слуга, отмститель в наказание делающему злое». Из этого может следовать только вывод о том, что «начальник» есть любое лицо, наделенное Богом властными полномочиями. «Ношение меча» означает право на реализацию властных полномочий, не связанное с принадлежностью исключительно к светской власти.

Обращение Лютера к посланиям апостола Петра тоже малоубедительно. Цитата из Первого послания (1 Пет. 2:13,15) в исполнении Реформатора выглядит следующим образом: «Будьте покорны *всякому* (выделено мною – А.К.) человеческому начальству, для Господа, ибо такова есть воля Божья» [4, с. 19]. Во-первых, выражение «всякое начальство», подобно словосочетанию «существующие власти», допускает широкую трактовку. Во-вторых, как и в случае с текстом апостола Павла, Лютер как будто «не заметил» половину стиха, поскольку в оригинале сказано: «Итак, будьте покорны всякому человеческому начальству, для Господа: царю ли, как верховной власти, правителям ли, как от него посылаемым для наказания преступников и для поощрения делающих добро, ибо такова есть воля Божья...» (1 Пет. 2:13,15). На первый взгляд, Лютер совершил грубый просчет, не упомянув царя – носителя верховной власти. Но в действительности у него не было другого выхода: процитировав только изречение о царе, он погрешил бы против логики, ведь речь все-таки шла о «всяком человеческом начальстве»; процитировав же весь фрагмент послания целиком, он поставил бы себя в тупик, так как церковных иерархов, с согласия светских князей, вершащих суд над преступниками (например, служителей инквизиции, а также других церковных судов) без труда можно отнести к категории «правителей», упоминаемых апостолом

Петром. Возвращение к ситуации «средневекового двоявствия», пусть даже при формальном верховенстве светского государя, для Реформатора абсолютно неприемлемо. Поэтому он сократил цитату из послания апостола Петра и представил ее как обобщающее дополнение к отредактированному им высказыванию апостола Павла, в контексте которого «всякое начальство» интерпретируется как «всякое светское начальство».

Еще хуже обстоит дело со Вторым посланием апостола Петра. Пытаясь отыскать в этом тексте предвидение заслуживающих осуждения церковников, отказывающихся подчиняться светским князьям, Лютер предпочел предельно кратко «пересказать» один из фрагментов апостольского писания: «Он (апостол Петр – А.К.) возвестил также, что появятся люди, пренебрегающие светской властью (2 Пет. 2)» [4, с.19]. Здесь Лютер прямолинейно приписывает свои мысли святому апостолу. В оригинале сказано, что если Господь не пощадил ни согрешивших ангелов, ни первого мира (история о потопе), а также «превратил в пепел» города Содомские и Гоморрские, то Он, конечно, знает, «как избавлять благочестивых от искушения, а беззаконников соблюдать ко дню суда, для наказания, а наипаче тех, которые идут вслед скверных похотей плоти, презирают начальства (выделено мною – А.К.), дерзки, своевольны и не страшатся злословить высших» (2 Пет. 2:4-6, 9–11). Из приведенного фрагмента не ясно, какие именно начальства имеются в виду, соответственно, более корректной является широкая трактовка термина; кроме того, на «презрении к начальствам» не делается смысловой акцент – этот грех просто упоминается в числе прочих.

Итоговым обличением «римских писак», ведущих «дьявольские речи и дела», по мысли виттенбергского профессора, должно было стать пророческое высказывание легендарного основателя римско-католической церкви: «Будут у вас лжеучители и будут уловлять вас лъстивыми словами, чтобы продать вас в мешке» [4, с.18]. Но и в данном случае Лютер сократил и отредактировал оригинальный текст, значительно смягчив резкую тональность речи апостола Петра, в действительности написавшего следующие слова: «Были и лже пророки в народе, как и у вас будут лжеучители, которые введут

пагубные ереси (выделено мною – А.К.) и, отвергаясь испутившего их Господа, навлекут сами на себя скорую погибель. И многие последуют их разврату, и через них путь истины будет в поношении. И из любостязания будут уловлять вас лъстивыми словами; суд им давно готов, и погибель их не дремлет» (2 Пет. 2:1-4). Подобную речь, обличающую новоявленных еретиков, любая христианская община могла бы использовать в отношении своих оппонентов. Кроме того, католические теологи, столь безжалостно критиковавшиеся Реформатором, обвинив его в ереси на основании цитированного текста, оказывались в более выигрышном положении, поскольку Лютер покушался на церковное устройство, созданное, согласно традиции, самим апостолом Петром. Вот почему богослов из Виттенберга не решился полностью воспроизвести указанный фрагмент Второго послания Петра.

Тем не менее вряд ли целесообразно редуцировать работу Реформатора с библейскими текстами до уровня умышленной их фальсификации и дальнейшей «подгонки» к собственным вероучительным положениям. В сознании Лютера пророк неизменно побеждал ученого. Лютер-ученый утверждал, что Священное Писание выше разума, и авторитета при определении его смысла нет и быть не может. Больше того: сами библейские тексты не отличаются безошибочностью, ибо их составители, хотя и были избраны Богом, не во всех случаях правильно переводили божественное откровение на язык разума, поскольку полностью адекватное воплощение бесконечно великого в бесконечно малом в принципе невозможно [5, с.72]. Однако Лютер-пророк самоуверенно заявлял, что именно он путем мистического соединения с Богом обрел подлинное откровение и теперь вправе самостоятельно выделять в Библии важные и неважные, правильные и неправильные места, в зависимости от степени их приблизительного соответствия личному духовному опыту. Субъективно воспринятое откровение отождествлялось с универсальной божественной волей. Такой подход закономерно трансформировался в редактирование священных текстов и создание на этой основе новой экклесиологии, направленной на коренной пересмотр структуры, статуса и функционала христианской церкви.

ЛИТЕРАТУРА

1. Берман Г. Дж. Западная традиция права: эпоха формирования. М.: Издательство МГУ: Издательская группа Инфра-М – Норма, 1998.
2. Крыжановский А.В. Культурно-религиозные традиции Запада. Возрождение и Реформация. М.: МГИМО-Университет, 2025.
3. Лютер М. Диспут о прояснении действительности индульгенций. 95 тезисов. СПб.: Издательство «Герменевт», 1995.
4. Мартин Лютер: реформатор, проповедник, педагог. М.: Издательство РОУ, 1996.
5. Философия эпохи ранних буржуазных революций. М.: Наука, 1983.

© Крыжановский Андрей Владимирович (Zibit-76@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПЕРВАЯ РУССКАЯ РЕВОЛЮЦИЯ 1905–1907 ГГ. В СИБИРИ И НА ДАЛЬНЕМ ВОСТОКЕ ПО ВОСПОМИНАНИЯМ А.И. ДЕНИКИНА

THE FIRST RUSSIAN REVOLUTION OF 1905 – 1907 IN SIBERIA AND THE FAR EAST ACCORDING TO THE MEMOIRS OF A.I. DENIKIN

**A. Kuksin
A. Barybin
A. Vasilyev**

Summary: Based on the analysis of A.I. Denikin's memoirs, the article examines the situation on the Siberian Railway during the evacuation of troops from the Far East during the First Russian Revolution of 1905-1907.

Keywords: A.I. Denikin, the 1905-1907 Revolution, the Russian Japanese War of 1904-1905, railway committees, reserve soldiers, a mail train.

Куксин Алексей Игоревич

Кандидат исторических наук, доцент, Егорьевский
технологический институт (филиал),
ФГАОУ ВО Московский государственный технологический
университет «Станкин»
aik71@bk.ru

Барыбин Алексей Валентинович

Кандидат педагогических наук, доцент, Егорьевский
технологический институт (филиал),
ФГАОУ ВО Московский государственный технологический
университет «Станкин»
barybinav60@gmail.com

Васильев Алексей Георгиевич

Старший преподаватель, Егорьевский технологический
институт (филиал),
ФГАОУ ВО Московский государственный технологический
университет «Станкин»
alex_vas@ro.ru

Аннотация: в статье на основе анализа воспоминаний А.И. Деникина рассматривается обстановка, сложившаяся на Сибирской магистрали в связи с эвакуацией войск с Дальнего Востока во время Первой русской революции 1905-1907 гг.

Ключевые слова: А.И. Деникин, революция 1905-1907 гг., русско-японская война 1904-1905 гг., железнодорожные комитеты, запасные солдаты, почтовый поезд.

Воспоминания крупного военного и политического деятеля начала XX века генерала Антона Ивановича Деникина о русской революции 1905–1907 гг. являются достаточно ценным историческим источником. Это объясняется рядом обстоятельств: с одной стороны, А.И. Деникин был не только свидетелем, но и непосредственным участником событий революционного кризиса в Сибири и на Дальнем Востоке, с другой – его политические взгляды не позволяют отнести его ни к крайне правому, ни к левому политическим лагерям. Скорее, как свидетельствует один из его биографов, он придерживался реформистской, либеральной позиции [8, с. 21]. Мирозрение А.И. Деникина, по его же словам сложилось в годы обучения в Академии Генерального штаба в конце XIX века и оставалось «нерушимым» до 1917 г. [4, с. 123]. Отвергая как террор «социал-революционеров», так и марксизм «с уничтожением человеческой личности», Деникин оставался сторонником конституционной монархии, радикальных реформ и обновления страны мирными средствами.

К истории русской революции 1905–1907 гг. в своих воспоминаниях Антон Иванович обращался дважды. В первом томе книги «Старая армия», написанном в эмиграции и законченной в 1929 г. [5, с. 207 - 226] и, в неоконченной книге «Путь русского офицера», впервые изданной уже после смерти автора в 1953 г. [4, с. 217 - 234].

В основе воспоминаний – «майн-ридовский рейд» А.И. Деникина, находившегося в тот момент в звании полковника, из Маньчжурии в Петербург в ноябре 1905 г. – январе 1906 г. по Сибирской магистрали [4, с. 220]. Описание революционных событий этого времени хотя и невелико по объему, но носит яркий характер и подтверждается свидетельствами целого ряда иных исторических источников.

Один из главных факторов, способствующих радикализации ситуации не только в Сибири и на Дальнем Востоке, но и в стране в целом – «привходящий элемент» – «бунт демобилизуемых запасных солдат» [4, с. 219]. Их, по мнению генерала, мало интересовали политические и

социальные вопросы, не слишком восприимчивы были они и к революционной пропаганде. Всё, что их интересовало – это скорейшее возвращение домой, а для этого они готовы были использовать любые средства.

Почтовый поезд, в котором находился А.И. Деникин вместе с солдатами, офицерами и откомандированными железнодорожными служащими, «пытавшийся идти легально» (т.е. по расписанию) в сутки проходил более 100 – 150 км. Эшелоны запасных не выпускали поезд со станций и на одной из них просто отцепили паровоз, оставив почтовый «на полуразрушенном полустанке без буфета и воды» [4, с. 220].

Положение изменила самоорганизация офицеров и отказ «от легальности». Четверо полковников объявили старшего, командира одного из Сибирских полков, комендантом поезда. Группу солдат и офицеров, вооруженных револьверами, собранными у пассажиров, назначили в караул на паровоз, а в каждом из вагонов был определен старший. Собрали по 60 копеек суточных караульным и добровольцев оказалось «больше чем нужно» [4, с. 221].

Далее, командование почтового поезда перешло к более решительным действиям. У первого же эшелона, нарушающего расписание отобрали паровоз, «запасные» пытались нагнать почтовый и преградить дорогу, но все же не решились напасть на организованный и вооруженный отряд, лишь камни и поленья летели вслед. Не решались остановить поезд А.И. Деникина и начальники попутных станций, которым угрожали по телеграфу эшелоны запасных. При приближении почтового, по словам автора воспоминаний, «весь служебный персонал скрывался в лесах» [4, с. 221].

Немаловажная деталь – в составе поезда находилось два «революционных вагона», пассажирами которых были железнодорожники, солидарные с бастующими машинистами Сибирского пути. Под Самарой случилась очередная непредвиденная остановка из-за забастовки железнодорожных служащих, а с паровоза сбежал машинист. Но именно из «революционных вагонов» явилась делегация, с предложением предоставить машинистов, но с условием инсценировки: «взять их силой», чтобы «не быть в ответе перед товарищами» [4, с. 221]. Начальнику станции г. Самары по телефону был отдан категорический приказ: «Чтоб путь был свободен!» и движение продолжилось без препятствий.

Действительно, «феномен запасных» прослеживается не только в мемуарных, но и документальных источниках. В ходе русско-японской войны 1904 – 1905 гг. в армию было призвано более 1 млн. нижних чинов из запаса и их роль в революционном брожении вооруженных силах была исключительно велика [7, с. 29].

Военный министр А.Ф. Редигер отмечал крайне низкую дисциплину запасных, «безобразничающих в пути» и тем самым нарушавших слабое движение по Сибирской дороге [9, с. 475]. Но вот их увольнение в запас наравне с некоторым улучшением «быта нижних чинов» как раз и явилось, по его мнению, главной причиной прекращения беспорядков в вооруженных силах [9, с. 479].

Не менее категоричен в оценке роли «запасных» был и председатель Совета министров С.Ю. Витте. Это, по его мнению, «главный проводник революционных идей в армии» [1, с. 147], и когда после принятия манифеста «17 октября» Россия начала «успокаиваться», революционная волна шла уже не с запада на восток, а в обратном направлении [1, с. 149]. Именно поэтому, С.Ю. Витте настаивал на скорейшем возвращении армии в Европейскую часть России и увольнении запасных.

Однако, само перемещение такого огромного количества войск учитывая коммуникационные возможности единственной железной дороги оказалось, естественно, невероятно сложной задачей. И на её решение влияние оказывали два основных фактора: деятельность как высшего командования Маньчжурской армии, так деятельность забастовочных комитетов.

Основную вину в сложившейся ситуации, А.И. Деникин возлагает на командующего армией генерал-адъютанта Н.П. Линевича, который имея в своем распоряжении «законопослушные войска» отменил эвакуацию корпусами и целыми частями и приказал эвакуировать в первую очередь всех запасных [4, с. 219]. Кроме того, генерал-лейтенант А.Н. Меллер-Закомельский сообщал, что сама эвакуация была проведена с грубыми ошибками: командиры эшелонов часто не имели списков нижних чинов, находящихся в вагонах. Некоторым запасным деньги выдавались полностью, на весь путь, что приводило к безудержному пьянству (деньги на спиртное растрачивались в самом начале пути) [7, с. 188]. Другим же группам солдат деньги выдавалась лишь на часть дороги, а коменданты промежуточных станций не всегда могли найти необходимые средства. Из-за сбоев в расписании эшелонов далеко не всегда можно было обеспечить горячую пищу по пути следования [7, с. 188].

Кроме того, А.Н. Меллер-Закомельский отмечает случаи, когда нижние чины самовольно занимали в пассажирских поездах в вагонах первого и второго классов, пересаживая офицера и генералов под угрозой нагаек на свои места [7, с. 187].

А.И. Деникин сообщает, что нижние чины из числа запасных не только пропивали свои деньги уже на Харбинском вокзале и ближайших к ним станциях, но продавали своё имущество, а затем грабили и громили «вокзалы, буфеты и пристанционные поселки» [4, с. 219].

Однако, стоит отметить, что план эвакуации у командования действительно существовал: предполагалось перевозить воинские части без разделения нижних чинов на запасных и находящихся на действительной военной службе [3, с. 290]. Но в ход событий вмешался «владивостокский погром» 30 - 31 октября 1905 г.

Прокурор Владивостокского окружного суда А.А. Шульц отмечал, что около половины нижних чинов и значительная часть офицеров 60-тысячного гарнизона крепости составляли призванные из запаса [2, с. 230]. Сибирский флотский экипаж, принимавший наиболее активное участие в беспорядках, был разделен на роты, которыми командовали, не морские, а сухопутные офицеры, совершенно «не знакомые с бытом матросов» [2, с. 231]. На улицах города встречались не только пьяные солдаты и матросы, но и офицеры. Обострению ситуации способствовало и то обстоятельство, что «манифест 17 октября» не был объявлен войскам, что порождало различные слухи и спекуляции относительно его содержания [2, с. 233].

Сильное недовольство вызвал и последовавший вскоре после окончания войны приказ главнокомандования о том, что нижние чины будут уволены в запас лишь весной 1906 г.

По свидетельству коменданта Владивостокской крепости генерал-лейтенанта Г.Н. Казбека, погром начался 30 октября с драки на базаре между китайцами и нижними чинами. Арест участников стычки послужил катализатором массового неповиновения. Начались поджоги, грабежи, массовое мародерство, в котором принимало участие значительное количество штатских. Число убитых и раненых достигло 200 человек. Дисциплинированных воинских соединений не хватало для умирения

бунта и спокойствие в городе было восстановлено лишь к вечеру 31 октября [2, с. 248].

Неудивительно, что во избежание подобных событий командование Маньчжурской армии приняло решение о массовой отправке запасных с Дальнего Востока.

Деятельность стачечных комитетов на железной дороге оценивается весьма неоднозначно. С.Ю. Витте предполагал, что революционерам было невыгодно обеспечивать перевозку эшелонов с запасными в Европейскую часть России: добравшись до дома «они возвращаются к своим занятиям и делаются спокойными» [1, с. 151].

А.Н. Меллер-Закомельский наоборот отмечал, что главная задача стачечных комитетов как раз и заключалась в скорейшей доставке запасных, доказав этим «свою готовность служить благу народа» [6, с. 190]. Сами же революционеры неоднократно в своих листовках пытались разъяснить нижним чинам, что прилагают все усилия к скорейшей отправке эшелонов с запасными на запад [3, с. 292]. А.И. Деникин так же указывает на давление оказанное «железнодорожными комитетами» на Н.П. Линевица с целью первоочередной отправки на запад эшелонов с запасными [4, с. 219].

Следовательно, железнодорожные комитеты скорее способствовали, чем препятствовали эвакуации запасных, а противостояние с нижними чинами было не в их интересах.

Подводя же итоги своему путешествию по Сибирской дороге А.И. Деникин делает вполне обоснованный вывод, что «горсть смелых», но организованных людей, сумела пробиться «тысячи верст безвластия и враждебной им стихии» [5, с. 209].

ЛИТЕРАТУРА

1. Витте С.Ю. Воспоминания. - Т. 3. - М. Издательство социально-экономической литературы, -1960.- 723 с.
2. Высший подъем революции 1905–1907 гг. Вооруженные восстания. Ноябрь-декабрь 1905 г., Ч.1.- М. Издательство Акад. наук СССР, 1955. - 952 с.
3. Движение в войсках на Дальнем Востоке // Красный Архив т. 4–5 (11–12). - М.-Л. Государственное издательство, 1925.- 474 с.
4. Деникин А.И. Путь русского офицера. - М. Айрис-пресс, 2005.- 512 с.
5. Деникин А.И. Старая армия. Офицеры. Статьи и очерки на исторические и геополитические темы. - М. Айрис-пресс, 2006.- 544 с.
6. Доклад ген. Меллер-Закомельского Николаю II // Карательные экспедиции в Сибири в 1905–1906 гг.: документы и материалы. - М.; Л., 1932. - 463 с.
7. Куксин А.И., Барыбин А.В., Васильев А.Г. Революция 1905 - 1907 гг. и армия (По воспоминаниям военного министра А.Ф. Редигера) // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки» №12–2, М., 2020.
8. Лехович Д.В. Белые против красных. Судьба генерала Антона Деникина. - М. Воскресенье, 1992.- 368 с.
9. Редигер А.Ф. История моей жизни. Воспоминания военного министра. - Т. 1. - М. Кучково поле, -1999.- 576 с.

© Куксин Алексей Игоревич (aik71@bk.ru), Барыбин Алексей Валентинович (barybinav60@gmail.com),
Васильев Алексей Георгиевич (alex_vas@ro.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПИСАТЕЛИ-МАРИНИСТЫ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX ВЕКА: КОЛЛЕКТИВНЫЙ ПОРТРЕТ¹

Проскурина Вера Леонидовна

кандидат филологических наук, научный сотрудник,
Санкт-Петербургский государственный университет
vera0804@yandex.ru

MARINE WRITERS OF THE SECOND HALF OF THE 19TH CENTURY: A COLLECTIVE PORTRAIT²

V. Proskurina

Summary: The article analyzes the reasons why writers of the second half of the 19th century turned to the depiction of the sea, the navy and sea voyages. A brief description of the life of the marinists is given, the similarity of the fate of the writers-sailors, as well as thematic and figurative parallels in their works are revealed. A comparison was made between the legacy of already well-known writers who turned to maritime themes and professional sailors who took up the pen. It was found that the writers' literary texts about the sea are autobiographical, reflect the author's views on the structure of the navy, the position of the sailor, the role of the sea in human life and contain an assessment of historical events.

Keywords: marine writers, biography, navy, sea voyages, sea stories, the image of a sailor.

Аннотация: В статье проанализированы причины обращения писателей второй половины XIX века к изображению моря, военно-морского флота, морских путешествий. Дана краткая характеристика жизни мариинистов, выявлены сходство судьбы писателей-моряков, а также тематические и образные параллели в их произведениях. Проведено сопоставление наследия уже известных писателей, обратившихся к морским сюжетам, с профессиональными моряками, взявшими за перо. Выявлено, что художественные тексты писателей о море автобиографичны, отражают взгляды автора на устройство флота, положение моряка, роль моря в жизни человека, содержат оценку исторических событий.

Ключевые слова: писатели-мариинисты, биография, военно-морской флот, морские путешествия, морские рассказы, образ моряка.

Вторая половина XIX века обогатила русскую литературу писателями-мариинистами, открывшими новые горизонты в воссоздании образа моря и морских путешествий. Море воспринималось в русской литературе в начале XIX века как символ романтической свободы, простора, иллюзорной идеальной мечты. Сознание человека середины века изменило представление о море и моряках. Возможность военных и гражданских людей путешествовать, узнавать жизнь в других странах, видеть жизнь флота изнутри – все это привело к появлению мариинистических произведений.

Писателями, создававшими морские произведения, становились либо уже известные в литературных кругах лица, либо те профессиональные моряки, которые после своих плаваний брались за перо. Первые участвовали в морских экспедициях и, получив непосредственные представления о флоте, морской жизни и жизни за границей, создали путевые заметки, ставшие впоследствии самостоятельными книгами (И.А. Гончаров, Д.В. Григорович). Вторые, желая сохранить воспоминания о своих

путешествиях, рассказать о флотской жизни изнутри, в том числе выявить недостатки и найти способы решения существующих проблем в морской службе, становились писателями-мариинистами (К.М. Станюкович, А.Е. Конкенич, А.С. Новиков-Прибой, Д.А. Лухманов, К.К. Случевский).

При схожести способов изображения морских образов писатели-мариинисты имели разное происхождение. Гончаров родился в богатой купеческой семье, получил дворянское воспитание благодаря стараниям матери и крестного Н.Н. Трегубова, взявшего на себя обязанности по образованию детей после ранней смерти их отца. Трегубов – отставной моряк, под влиянием которого будущий писатель узнал об истории мореплавания, морских путешествиях и кругосветных плаваниях. С отроческих лет Гончаров проявлял осознанный интерес к географии, и по приезду в Петербург поспешил посетить Кронштадт и «осмотреть море и все морское». Гуляя по Васильевскому острову, он «с наслаждением» заглядывался на суда, а позже познакомился с членами Русско-

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда в рамках научного проекта № 24–28–01643 «Русская мариинистика середины XIX — начала XX в.: идеология, эстетика, технология».

² This research was supported by the grant of the Russian Science Foundation no. 24-28-01643 «Russian marine texts of the mid-19th — early 20th Century: Ideology, aesthetics, technology».

го географического общества [12, с.153]. Романтическое отношение к морю и окружающему миру станет предметом изображения в художественных произведениях будущего писателя.

Гончаров стал широко известным маринистом благодаря книге «Фрегат "Паллада"» (опубликована отдельным изданием в 1858 г.) Источник для написания этого цикла очерков – заграничное путешествие писателя в качестве секретаря начальника экспедиции вице-адмирала Е.В. Путятина 1852–1855 гг. на военном фрегате «Паллада». За три года плаваний писатель посетил Англию, Мадейру, мыс Доброй Надежды, остров Яву, Сингапур, Гонконг, Японию, Шанхай, Ликейские острова и Манилу. Еще один писатель, схожим образом заслуживший звание мариниста, – Д.В. Григорович, который происходил из дворянского рода, тоже рано потерял отца и воспитывался матерью и бабушкой. Заграничное путешествие 1858–1859 гг. по Дании, Германии, Франции и Испании, которое писатель совершил по поручению Морского министерства, стало источником для создания книги «Корабль "Ретвизан"» (опубликована отдельным изданием в 1873 г.) [8, с. 28–36].

Ко времени своих морских путешествий Гончаров и Григорович уже были известны как писатели. Причины, побудившие их совершить эти плавания, совпадают: они оба были приглашены участвовать в экспедиции как литераторы, чтобы вести путевой дневник и готовить корреспонденции для «Морского сборника». Схожей была и внутренняя личная мотивация. Гончаров, с детства питавший теплые чувства к морю, «надеялся, что участие в походе русского корабля обогатит его новыми впечатлениями и ощущениями» [12, с. 156]. Стоит отметить, что современники писателя были удивлены такому его решению, поскольку флегматичный и малоподвижный Гончаров не ассоциировался у них со способностью к активной флотской жизни [7, с. 7–8]. Однако для писателя решение совершить это плавание было осознанным и, как оказалось впоследствии, весьма плодотворным. Григорович, следуя примеру Гончарова, согласился на участие в путешествии, чтобы «объехать свет, увидеть незнакомые страны, куда давно влекло воображение, испытать ряд новых впечатлений» [3, с. 159].

Оба писателя не имели военно-морского образования, не знали устройства флотской жизни. Книги «Фрегат "Паллада"» и «Корабль "Ретвизан"» представляют собой цикл очерков, названных так же, как военные суда, на которых их авторы совершили путешествия. Эти книги – отражение представлений их внешних по отношению к флоту авторов о морской службе, о структуре флота, об отношениях матросов и офицеров. Плавания начинались в Кронштадте, и писатели начинали свои заметки с описания устройства флота и корабельного быта. Между тем главный предмет их изображения – культура, нравы

и быт тех стран, в которых они побывали. Произведения объединяет «стремление к параллелям своим русским и заграничным, но у Григоровича это стремление сильнее, чем у Гончарова». Наблюдая за жизнью в других странах, оба писателя осознали «нашу бедность», «культурную отсталость» [1, с. 11], испытывали боль за родину, размышляли о судьбе России и необходимости перемен. Всё это отразилось и в их последующих произведениях, способствовало их формированию как писателей-реалистов.

Циклы очерков «Фрегат "Паллада"» и «Корабль "Ретвизан"» произвели положительное впечатление на публику и заслужили одобрение русской критики. Однако маринисты второй половины XIX века в большинстве своём всё же были профессиональными моряками. Офицеры, отдавшие жизнь или часть жизни флоту, становились писателями, поскольку через художественное слово получали возможность показать жизнь моряков и бесконечность морской стихии. Их произведения включали не только поэтические описания морского пейзажа, но и будничное изображение нелегкой службы моряков, затрагивали проблемы российского флота и пути их возможного решения.

Такие авторы, как А.Е. Конкевич, Д.А. Лухманов, К.К. Случевский, К.М. Станюкович были морскими офицерами. В свою очередь, А.С. Новиков-Прибой происходил из крестьянской семьи, военно-морского образования не получил, но добровольно пошел служить на флот в 1898 г. В разное время в Морском кадетском корпусе в Петербурге обучались А.Е. Конкевич (окончил в 1859 г.), К.М. Станюкович (1857–1860 гг.) и К.К. Случевский (1886–1892 гг.). Д.А. Лухманов окончил сначала Керченские мореходные классы (1884 г.), затем Петербургские мореходные классы (1886 г.). Военно-морская служба А.Е. Конкевича, К.К. Случевского, К.М. Станюковича началась в Кронштадте. После окончания морских классов все будущие писатели совершили заграничные плавания, из которых черпали сюжеты своих будущих произведений.

Станюкович с 1860 по 1863 г. совершил кругосветное путешествие на винтовом корвете «Калевала» и посетил все европейские страны. Конкевич был участником многочисленных плаваний по Балтийскому и Средиземному морям (1860–1863) и кругосветных путешествий (1864–1866). Лухманов после окончания Керченских морских классов из-за невозможности сдать выпускные экзамены по малолетству с 1884 по 1886 г. был матросом на иностранных судах, обошел Европу, США, Австралию, Индонезию, Африку. Случевский в 1893 г. участвовал в заграничных плаваниях на крейсере «Наездник» от Дании и Англии до Японии и Индийского океана. Новиков-Прибой был матросом на Балтийском флоте с 1898 до 1906 г., побывал в европейских странах, пережил Цусиму и японский плен. Военно-морская служба профессио-

нальных моряков и морских офицеров не заканчивалась после их первых путешествий, но эти плавания стали отправной точкой в появлении талантливых русских писателей-маринистов. Именно служба на флоте и впечатления от первых морских путешествий побудили будущих писателей к созданию художественных произведений, которые они начинают публиковать по прибытии на родину.

Первые произведения писателей – рассказы о морской жизни, созданные из путевых заметок. Публиковались они, как правило, в одних и тех же журналах: «Русском судоходстве» (издавался с 1886 по 1918 гг.) и «Морском сборнике» (издается с 1848 г. по настоящее время). Оба издания специализировались на публикациях о состоянии торгового и военно-морского флота, морских промыслах и связанных с морским делом сюжетах. В этом журнале с 1855 по 1858 г. печатались очерки Гончарова, ставшие впоследствии книгой «Фрегат "Паллада"», в 1873 г. опубликован роман Григоровича «Корабль "Ретвизан"». С 1861 г. в «Морском сборнике» публиковались первые очерки о морской жизни Станюковича, которые в 1867 г. будут опубликованы отдельным изданием под названием «Из кругосветного плавания». Первая статья Конкевича «Управление шлюпками в буранах и представление к берегу или судам в бурную погоду» вышла в 1868 г. в «Морском сборнике», а его первое художественное произведение, роман «Крейсер "Русская Надежда"» в 1886 г. в журнале «Русское судоходство». В том же журнале были опубликованы первые морские рассказы Лухманова в 1887 г. Примечательно, что такие известные писатели-маринисты, как Станюкович, Лухманов, Конкевич и Новиков-Прибой в разные годы объединяли свои самые яркие маринистические произведения в собрания под одинаковым заголовком «Морские рассказы».

Литературный труд маринисты совмещали с морской службой и служением Родине. Судьбы многих писателей схожи. Станюкович и Конкевич после долгих лет службы на флоте ушли в отставку: первый добровольно, желая заняться общественно полезной деятельностью, второй – по принуждению. Станюкович поступил на службу в военно-морской флот по желанию отца-адмирала. С середины 60-х гг. XIX в., после отставки, писатель вел общественную, литературную и издательскую деятельность, выпускал журнал «Дело» [10, с. 38–43]. В 1885 г. Станюкович был осужден за связь с революционным движением и сослан на три года в Томск. Однако именно в ссылке после пережитых потрясений он написал много произведений о морском быте, сделавших его знаменитым писателем. В свою очередь, Конкевич по окончании русско-турецкой войны 1877–1878 гг. стал командующим только что созданного болгарского флота. Однако в 1883 г. он был вынужден подать в отставку после обвинения в присвоении казенных средств. Свою дальнейшую жизнь он посвятил решению проблем военно-морского

флота: был управляющим отдела торгового мореплавания Министерства финансов, членом Совета Министерства торговли и промышленности, заместителем председателя Ученого комитета Морского министерства.

Лухманов и Случевский до конца жизни оставались на флоте и служили Родине при всех политических режимах. Лухманов был капитаном морских парусных и речных судов, в том числе учебных, с 1912 по 1924 г. служил на разных должностях в Управлении Добровольного флота до его упразднения, был преподавателем морского дела и издал много пособий по управлению судами («Советы старого капитана молодым морякам», «Морская практика для юнг», «Вооружение парусно-моторных судов», «Матрос 1-го и 2-го класса»), а также возглавлял морские учебные заведения: Ленинградский морской техникум, созданный на базе Петроградских мореходных классов, выпускником которых был сам писатель, и Понтийский морской техникум в Грузии [4, с. 421–422].

Случевский с 1895 по 1898 г. служил подвахтенным и вахтенным начальником на крейсере «Рюрик», мореходной канонерской лодке «Гремящий», с 1901 г. был переведен в состав Гвардейского экипажа, в дальнейшем участвовал в заграничных плаваниях на императорской яхте «Полярная Звезда». В 1904 г. Случевский стал командиром роты броненосца «Император Александр III», на котором в составе 2-й Тихоокеанской эскадры участвовал в Цусимском сражении, где погиб вместе со своим экипажем в возрасте 33 лет [15, с. 667–668].

Писатель-маринист Новиков-Прибой также был участником русско-японской войны 1904–1905 гг. На броненосце «Орел» он участвовал в походе 2-й Тихоокеанской эскадры и Цусимском сражении, попал в японский плен, где продолжал заниматься революционной пропагандой, за которую арестовывался еще в 1903 г. В плену Новиков вел дневник, куда записывал как свои личные впечатления, так и рассказы матросов [6], а по возвращении из плена был уволен в запас. После публикации брошюры «Безумцы и бесплодные жертвы» в 1907 г., признанной антиправительственной, Новиков-Прибой тайно переехал в Великобританию, затем на остров Капри. В 1913 г. по чужому паспорту он вернулся в Россию и поселился в Москве. После революции смог свободно заниматься литературной деятельностью, с 1920 г. входил в кружок пролетарских писателей «Кузница».

Обширная литературная деятельность одних писателей-маринистов шла параллельно их службе, у других – началась после ее завершения. Добровольно ушедший в отставку Станюкович, отец которого был адмиралом и мечтал об увековечивании своей фамилии на флоте, заслужил известность благодаря морским рассказам («Матросский линч», «Василий Иванович», «Беглец», «Сева-

стопольский мальчик», «Беспокойный адмирал», «Вокруг света на Коршуне» и др.). Писатель воспроизвел картины морской жизни, которую хорошо знал и помнил. Он впервые подробно нарисовал образы русских моряков: требовательных адмиралов, радушных старших офицеров, сурового боцмана. Особое внимание автор уделил матросам, права которых он всячески защищал [14, с. 5–14]. В 1896 г. за изображение этого народного типа Санкт-петербургский комитет грамотности присудил Станюковичу золотую медаль имени Погоского, а в 1901 г. за «Морские рассказы» писатель получил Пушкинскую премию.

В свою очередь, Конкевич после выхода в отставку занялся литературной и публицистической деятельностью, направленной на критику состояния военно-морского флота [2; 5]. Писатель создал ряд фантастических романов, в которых поднимал важные вопросы, касающиеся судьбы русского флота: пропагандировал идею крейсерской войны в романе «Крейсер "Русская Надежда"», размышлял над строительством военного порта на Севере России в романе «Роковая война 18?? года», мечтал о создании миноносного флота в романе «Черноморский флот в ???? году». Роман «Морские твердыни России» описывал вымышленную войну с Китаем, в которой Россия с легкостью побеждает сильного противника. Эти произведения не только открыли русской публике писателя-мариниста, но и повлекли за собой волну критики и насмешек в сторону автора из-за утопического изображения русского флота в морских войнах [11, с. 57–58]. В период с 1893 по 1902 г. в журнале «Русский вестник» печатались рассказы Конкевича на морские темы, собранные в книги «Из записной книжки моряка» (1901) и «Морские рассказы» (1914). Эти новеллы имели автобиографическую основу, и давали читателю возможность ощутить поэзию морской жизни.

Сюжеты произведений Лухманова также были основаны на событиях из морского опыта автора. Он начал литературную деятельность благодаря матери-писательнице, которая после услышанных ей многочисленных увлекательных историй о морских путешествиях 1884–1886 гг., предложила сыну изложить эти воспоминания на бумаге и опубликовать их. Так в 1887 г. в журнале «Русское судоходство» появились первые морские рассказы писателя, а в 1903 г. в Петербурге были изданы «Морские рассказы». Художественные произведения Лухманова были автобиографичны и отражали определенный этап жизни автора: первые шаги на службе во флоте были описаны в повести «Соленый ветер», время службы штурманом – в повести «Штурман дальнего плавания», двухлетнее командование крупнейшим учебным парусником «Товарищ» дало материал для книги «20000 миль под парусами». Эти произведения объединены в книгу «Жизнь моряка», где особое место занимает описание морских путешествий и жизни на судне.

Стихотворения Случевского-младшего также были автобиографичны. Например, одно из ранних стихотворений «В море», помимо романтического изображения самой стихии, содержит рассказ об учебных плаваниях в Финском заливе во время обучения поэта в Морском корпусе. В стихотворениях поэта отразилась топонимика его заграничных путешествий 1893 г. от Дании и Англии до Японии и Индийского океана. Начало русско-японской войны 1904–1905 гг. дало новый толчок для поэтического творчества Случевского – им были написаны многочисленные стихотворения: прежде всего, «Песня о "Петропавловске"», созданная в духе народного сказания и повествовавшая о трагической гибели этого броненосца весной 1904 г., а также аллегорическое стихотворение «Памяти "Рюрика"», посвященное подвигу знаменитого крейсера [13, с. 28–29]. Русско-японская война прервала жизнь молодого поэта: он погиб в Цусимском сражении.

Конкевич не участвовал в этой войне, однако дал анализ цусимской катастрофы в своих книгах «Памятка для моряков» (1907 г.), «Порт-артурская эскадра накануне гибели» (1908 г.) и «Из русско-японской войны» (1909 г.) [11, с. 57–58]. Новиков-Прибой, непосредственный участник войны, увидел причину поражения русского флота в безграмотном командовании и позже раскритиковал действия морского руководства в очерках, опубликованных под псевдонимом «Матрос А. Затертый». Впоследствии они будут переработаны и войдут в главное произведение писателя – роман «Цусима» (1932–1935 гг.) [9, с. 344–346]. Русско-японской войне посвящены и более поздние произведения писателя: статьи «Встреча Пасхи» (1909 г., опубликована под псевдонимом «Матрос Кожуколка»), «В объятиях смерти» (1910 г.).

Однако основной темой творчества Новикова-Прибоя стало изображение русского человека на морской службе. В рассказах «Пошутили» (1913 г.), «Словесность» (1912 г.), «Порченный» (1912 г.) писатель воссоздал тяжелые флотские будни; в рассказах «Подарок» (1914 г.), «В запас» (1914 г.) с юмором отразил нравы моряков; в рассказе «Попался» (1914 г.) отдал должное высоким человеческим качествам простых матросов. Большинство произведений о морской жизни вошли в книгу «Морские рассказы», опубликованную только в 1917 г. После революции Новиков-Прибой продолжал публиковать маринистические произведения: повести «Море зовет» (1919 г.), «Подводники» (1923 г.), «Ералашный рейс» (1925 г.), «Женщина в море» (1926 г.) раскрывают романтическое отношение к морю и женщине; роман «Соленая купель» (1929 г.) посвящен противопоставлению капиталистического хищничества буржуазии и трудолюбия матросов. Образы моряков в произведениях автора останутся ключевыми и во время Великой Отечественной войны. С 1942 по 1944 г. писатель работал над романом «Капитан 1-го ранга», который остался незаконченным

(экранизирован в 1958 г.)

Все писатели-маринисты второй половины XIX века занимались разноплановой служебной и общественной деятельностью, а также придерживались различных идеологических воззрений. Гончаров был цензором, редактором, членом Совета по делам печати; Григорович – основоположником дворянского народничества в литературе; Станюкович – писателем-народником; Конкевич и Новиков-Прибой активно выступали за социальную справедливость, критикуя состояние российского флота. Лухманов и Случевский до конца жизни были действующими морскими офицерами, в теории и на практике осуществлявшими просветительскую деятельность на военно-морском флоте.

Их маринистические произведения – уникальное явление в русской литературе. Несмотря на разные причины, побудившие писателей обратиться к этой теме, каждый из них от начала и до конца своего творческого пути оставался верен своим убеждениям. Они знакомили читателей с морем и жизнью за границей, описывали хорошо им знакомую жизнь моряков, рассказывали о своих путешествиях, оформляли свои дневниковые записи в художественные произведения, боролись за права матросов, анализировали исторические события, участниками которых являлись, критиковали устройство флота и решения Морского министерства, выдвигали свои предложения по развитию и совершенствованию военно-морского флота.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бороздин А.К. Путешествие Григоровича и остальные годы его общественной и литературной деятельности // Дмитрий Васильевич Григорович: его жизнь и сочинения: сборник историко-литературных статей. М.: тип. Г. Лисснера и Д. Собко, 1905. С. 1–14.
2. Витте С.Ю. Воспоминания. Детство. Царствование Александра II и Александра III (1849–1894). Берлин: Слово, 1923. 420 с.
3. Григорович Д.В. Литературные воспоминания. М.: Государственное издательство художественной литературы, 1961. 215 с.
4. Колмогоров А. Мне доставшееся: семейные хроники Надежды Лухмановой. М.: Аграф, 2013. 459 с.
5. Конкевич А.Е. Письма о флоте. СПб.: тип. М.М. Стасюлевича, 1896. 267 с.
6. Костенко В. Матрос царского флота А.С. Новиков // А.С. Новиков-Прибой в воспоминаниях современников. М.: Советский писатель, 1980. 503 с.
7. Ляцкий Е. Гончаров в кругосветном плавании – критико-биографический очерк. Прага: Чешская типографическая уния, 1922. 84 с.
8. Мещеряков В.П. Григорович Дмитрий Васильевич // Русские писатели. 1800–1917. Биографический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1992. Т. 2. С. 28–36.
9. Оловянникова И.П. Новиков-Прибой Алексей Силыч (Силантьевич) // Русские писатели 1800–1917. Биографический словарь. М.: Большая российская энциклопедия, 1999. Т. 4. С. 344–346.
10. Пашенко М.В. Станюкович Константин Михайлович // Русские писатели. 1800–1917. Биографический словарь. М.: Большая российская энциклопедия, СПб: Нестор-история, 2019. Т. 6. С. 38–43.
11. Рейтблат А.И. Конкевич Александр Егорович // Русские писатели. 1800–1917. Биографический словарь. М.: Большая российская энциклопедия, 1994. Т. 3. С. 57–58.
12. Рыбасов А.П. И.А. Гончаров. 1812–1891. М.: Молодая гвардия, 1957. 374 с.
13. Смирнов В. Моряк и поэт, сын поэта (к 150-летию со дня рождения поэта К.К. Случевского) // Морской сборник. 2023. № 5. С. 85–95.
14. Соболев Л.С. К.М. Станюкович «Морские рассказы» (вступительная статья о К.М. Станюковиче). М.: Художественная литература, 1973. С. 3–14.
15. Тахо-Годи Е.А. Случевский Константин Константинович // Русские писатели. 1800–1917. Биографический словарь. М.: Большая российская энциклопедия, 2007. Т. 5. С. 667–668.

© Проскурина Вера Леонидовна (vera0804@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ВНЕШНЯЯ ПОЛИТИКА УЗБЕКИСТАНА В ОТНОШЕНИИ АФГАНИСТАНА В ПЕРИОД ПРЕЗИДЕНТСТВА ИСЛАМА КАРИМОВА: ОТ ОБЕСПЕЧЕНИЯ БЕЗОПАСНОСТИ ГРАНИЦ К РОЛИ РЕГИОНАЛЬНОГО МЕДИАТОРА (1991–2016 ГГ.)

Сердцев Никита Сергеевич

Аспирант, ФГБОУ ВО Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул
onlyd2@yandex.ru

UZBEKISTAN'S FOREIGN POLICY TOWARDS AFGHANISTAN DURING ISLAM KARIMOV'S PRESIDENCY: FROM BORDER SECURITY TO THE ROLE OF A REGIONAL MEDIATOR (1991–2016)

N. Serdtsev

Summary: The article examines the evolution of the Afghan policy of the Republic of Uzbekistan during the presidency of Islam Karimov from 1991 to 2016. Based on the analysis of archival materials and scientific research, the transformation of Uzbekistan's approaches from a policy of rigid isolation and border strengthening to active regional mediation in the Afghan settlement is traced. The main stages of the development of Uzbek Afghan relations, factors that influenced the change in foreign policy course, as well as the role of I. Karimov's personality in shaping the strategy of interaction with the southern neighbor are identified. Special attention is paid to the analysis of Uzbekistan's initiatives to create international formats for resolving the Afghan conflict, the development of economic cooperation and infrastructure projects. A periodization of Uzbekistan's Afghan policy is proposed, its key characteristics and contradictions are highlighted. The results of the study allow for a deeper understanding of the logic of Uzbekistan's foreign policy behavior in the context of ensuring regional security in Central Asia.

Keywords: Uzbekistan, Afghanistan, Islam Karimov, foreign policy, regional security, Central Asia, Taliban movement, economic cooperation, mediation, «6+2» contact group.

Аннотация: В статье рассматривается эволюция афганской политики Республики Узбекистан в период президентства Ислама Каримова с 1991 по 2016 год. На основе анализа архивных материалов и научных исследований прослеживается трансформация подходов Узбекистана от политики жесткой изоляции и укрепления границ до активного регионального медиаторства в афганском урегулировании. Выявлены основные этапы развития узбекско-афганских отношений, факторы, влиявшие на изменение внешнеполитического курса, а также роль личности И. Каримова в формировании стратегии взаимодействия с южным соседом. Особое внимание уделяется анализу инициатив Узбекистана по созданию международных форматов урегулирования афганского конфликта, развитию экономического сотрудничества и инфраструктурных проектов. Предложена периодизация афганской политики Узбекистана, выделены ее ключевые характеристики и противоречия. Результаты исследования позволяют глубже понять логику внешнеполитического поведения Узбекистана в контексте обеспечения региональной безопасности в Центральной Азии.

Ключевые слова: Узбекистан, Афганистан, Ислам Каримов, внешняя политика, региональная безопасность, Центральная Азия, движение «Талибан», экономическое сотрудничество, медиаторство, контактная группа «6+2».

Афганская проблематика остается одним из наиболее острых вызовов для региональной безопасности в Центральной Азии. События августа 2021 года, связанные с приходом движения «Талибан» к власти в Афганистане, актуализировали необходимость осмысления исторического опыта взаимодействия центральноазиатских государств с этой страной. Особый интерес представляет изучение афганской политики Узбекистана в период правления первого президента Ислама Каримова (1991–2016 гг.), заложившего основы внешнеполитической стратегии республики на южном направлении. Поиск эффективной стратегии взаимодействия с Афганистаном имел критическое значение как для национальной безопасности Узбекистана, так и

для политического наследия И. Каримова. Для молодого независимого государства нестабильность на южных границах создавала прямую угрозу территориальной целостности, экономическому развитию и внутривнутриполитической стабильности. Лично для президента Каримова успех афганского направления внешней политики являлся важнейшим критерием его состоятельности как лидера региональной державы и гаранта безопасности нации. В условиях конкуренции за региональное лидерство в Центральной Азии способность Ташкента предлагать работающие механизмы урегулирования афганского кризиса напрямую определяла международный статус Узбекистана и персональный авторитет его президента на региональной и глобальной арене [1].

Целью данного исследования является выявление основных этапов, факторов и механизмов трансформации афганской политики Узбекистана в период президентства И. Каримова от парадигмы обеспечения безопасности границ к активной медиаторской роли в афганском урегулировании.

Для достижения поставленной цели необходимо проанализировать эволюцию подходов Узбекистана к обеспечению безопасности на афганском направлении, выявить основные инициативы И. Каримова по урегулированию афганского конфликта, оценить роль экономического фактора в развитии Узбекско-афганских отношений, определить место личностного фактора И. Каримова в формировании афганской политики Узбекистана и предложить периодизацию афганской политики Узбекистана в 1991–2016 годах. Научная проблема заключается в противоречии между декларируемой Узбекистаном политикой невмешательства во внутренние дела соседних государств и активным участием в различных форматах афганского урегулирования, а также между стремлением к изоляции от конфликтной зоны и объективной необходимостью развития экономического сотрудничества с Афганистаном.

В работе применяется комплексный методологический подход, включающий системный анализ для изучения афганской политики Узбекистана как целостной системы взаимосвязанных элементов, исторический метод для прослеживания эволюции узбекско-афганских отношений в хронологической последовательности, сравнительный анализ для сопоставления различных этапов афганской политики Узбекистана, институциональный подход для анализа роли государственных институтов и личности президента И. Каримова, а также геополитический анализ для оценки влияния региональных и глобальных факторов.

Различные аспекты афганской политики Узбекистана рассматривались в работах российских и центральноазиатских исследователей. Д.Б. Малышева анализировала афганский фактор в контексте региональной безопасности Центральной Азии [4; 5]. Б.И. Эргашев исследовал роль Узбекистана в афганском урегулировании и развитии экономического сотрудничества [11]. С.А. Притчин изучал трансформацию подходов Узбекистана к Афганистану после 2016 года [9]. А.А. Князев рассматривал афганскую политику Узбекистана в сравнительном контексте [3]. Е.Г. Гарбузарова анализировала роль И. Каримова в обеспечении центральноазиатской безопасности [2]. М.И. Огурцов исследовал афганский фактор в американо-узбекских отношениях [8].

Анализ имеющихся исследований позволяет выявить несколько важных тенденций в изучении афганского направления внешней политики Узбекистана. Большин-

ство авторов сходятся во мнении о прагматическом характере политики И. Каримова и поэтапной трансформации подходов от изоляционизма к активному вовлечению. Вместе с тем в научной литературе наблюдается определенная поляриность оценок. Часть исследователей подчеркивает конструктивную роль Узбекистана в региональной стабилизации и создании международных форматов урегулирования, рассматривая инициативы Каримова как вклад в коллективную безопасность. Другие авторы обращают внимание на противоречия узбекской политики, включая несоответствие между декларациями о невмешательстве и реальной практикой, а также на ограниченную эффективность предложенных механизмов урегулирования.

Важно отметить, что существующие работы преимущественно фокусируются на описании конкретных этапов и событий, в то время как комплексный анализ факторов, обуславливающих трансформацию внешнеполитического курса, остается недостаточно разработанным. Практически не представлен сравнительный анализ альтернативных стратегий, которые могли быть реализованы Узбекистаном на различных этапах. Кроме того, требует дальнейшего изучения вопрос о соотношении личностного фактора И. Каримова и объективных структурных условий в формировании афганской политики республики. Настоящее исследование призвано восполнить эти лакуны, предложив авторскую периодизацию и оценку роли президента Каримова в контексте долгосрочных тенденций развития узбекско-афганских отношений.

После обретения независимости в 1991 году Узбекистан столкнулся с необходимостью выстраивания отношений с южным соседом в условиях продолжающейся гражданской войны в Афганистане. Как отмечает А.А. Князев, с распадом СССР элиты новых независимых государств оказались заняты основами государственного строительства и собственного самоопределения [3]. При этом на афганском направлении сохранялась инерция последних лет существования Советского Союза, основанная на двух принципах: изоляции от событий в Афганистане и поддержке режима правительства Наджибуллы. Первоначальный подход Узбекистана к Афганистану характеризовался стремлением к минимизации контактов и укреплению границы. По данным Д.Б. Малышевой, в силу возможностей узбекской армии, которая считается самой мощной в Центрально-Азиатском регионе, и ограниченной протяженности границы Ташкенту удалось создать серьезные укрепления на своем берегу Амударьи [6]. Ухудшение ситуации в Афганистане и усиление движения «Талибан» заставили И. Каримова пересмотреть политику изоляции. В 1997 году по инициативе Узбекистана под эгидой ООН была создана контактная группа «6+2», включавшая шесть стран-соседей Афганистана (Пакистан, Иран, Китай, Туркменистан,

Таджикистан и Узбекистан) и две страны-гаранта (США и Россия) [10]. Б.И. Эргашев подчеркивает, что благодаря деятельности Контактной группы 21 июля 1999 года была подписана Ташкентская декларация об основополагающих принципах мирного разрешения конфликта в Афганистане в присутствии противоборствующих сторон. Это стало первым успешным опытом медиаторской деятельности Узбекистана на афганском направлении. Важно отметить, что летом 1999 года состоялась первая неафишируемая встреча министра иностранных дел Узбекистана А. Камилова с лидером движения «Талибан» муллой Мохаммадом Омаром в Кандагаре. Как указывает А.А. Князев, это была первая встреча лидера талибов с официальным лицом из стран СНГ такого ранга. Однако диалог не получил развития из-за разногласий по вопросу статуса движения «Талибан».

События 11 сентября 2001 года кардинально изменили геополитическую ситуацию вокруг Афганистана. Узбекистан одним из первых поддержал антитеррористическую операцию США и их союзников. М.И. Огурцов отмечает, что уже 12 сентября Ислам Каримов направил Джорджу Бушу послание, в котором выразил сочувствие по поводу трагедии [7]. С конца октября 2001 года на территории Узбекистана были размещены американские военные базы. По данным исследователей, на всех возможных аэродромах: Тузель, Кокайды, Фергана, Карши, Чирчик, Кагана - базировались американские ВВС. В марте 2002 года США и Узбекистан подписали Декларацию о рамках стратегического партнерства и сотрудничества.

Однако события в Андижане в мае 2005 года привели к резкому охлаждению отношений с Западом. Е.Г. Гарбузарова подчеркивает, что, классифицируя андижанские события как грубейшее нарушение демократических прав узбекских граждан, США и ЕС ввели санкции в отношении Узбекистана [2]. В результате в июле 2005 года Узбекистан потребовал вывода американских войск со своей территории. Параллельно с обеспечением безопасности Узбекистан развивал экономическое взаимодействие с Афганистаном. Б.И. Эргашев приводит следующие данные: если до 2005 года узбекско-афганский товарооборот не превышал 130 млн долларов, то в 2007 году он уже составлял около 326 млн долларов, в 2008 году – 520 млн долл. США. Узбекистан реализовал ряд крупных инфраструктурных проектов в Афганистане, включая строительство 11 мостов на участке «Мазари-Шариф – Кабул», прокладку высоковольтной линии электропередачи 220 кВ протяженностью 442 км и строительство железной дороги «Хайратон - Мазари-Шариф» протяженностью 75 км в 2009-2010 годах.

В 2008 году И. Каримов выступил с инициативой создания контактной группы «6+3», в которую помимо соседей Афганистана и России с США предлагалось включить НАТО [7]. Данная инициатива отражала понимание уз-

бекским руководством необходимости более широкого международного участия в афганском урегулировании. В июле 2012 года была утверждена Концепция внешней политики Республики Узбекистан, в которой содействие урегулированию ситуации в Афганистане было обозначено как одно из важнейших направлений. Документ закрепил принципы афганской политики, включающие проведение открытой и прагматичной политики, содействие урегулированию на принципах взаимоуважения и невмешательства, недопущение размещения иностранных военных баз на своей территории и приоритет политического решения над военным.

Анализируя роль И. Каримова в формировании афганской политики Узбекистана, необходимо учитывать персоналистский характер политической системы республики. Е.Г. Гарбузарова справедливо отмечает, что существенно высока роль личностного фактора в государствах с патримониальным режимом, к которым можно причислить Узбекистан. И. Каримов проявлял гибкость в афганском вопросе, балансируя между различными внешними силами. Исследователи подчеркивают, что И. Каримов умело лавировал между ведущими государствами мира, сглаживая тем самым их геополитическое противостояние в регионе. Это позволяло Узбекистану извлекать выгоды из сотрудничества как с Западом, так и с Россией, Китаем.

На основе проведенного анализа можно предложить авторскую периодизацию внешней политики Узбекистана в отношении Афганистана в период президентства И. Каримова, отражающую не только хронологическую последовательность событий, но и качественные изменения в стратегических подходах.

Начальный период с 1991 по 1996 годы представлял собой этап изоляции и укрепления границ, когда молодое независимое государство минимизировало контакты с Афганистаном и делало ставку на силовое обеспечение безопасности. Личная позиция И. Каримова в это время определялась стремлением оградить республику от «экспорта нестабильности» и исламского радикализма. Президент рассматривал афганскую проблему преимущественно через призму военной угрозы, что обусловило акцент на создании укрепленной границы по Амударье и минимальном взаимодействии с южным соседом.

Качественный сдвиг произошел в период с 1997 по 2001 годы, ознаменовавший переход к поиску политического урегулирования. Инициатива создания контактной группы «6+2» и первые попытки диалога с движением «Талибан» свидетельствовали о формировании нового подхода. Именно на этом этапе проявилось стратегическое видение И. Каримова, осознавшего ограниченность чисто военного подхода. Личная дипломатия президен-

та, включая санкционирование встречи министра Камилова с муллой Омаром, демонстрировала готовность к прагматичному взаимодействию даже с идеологически чуждыми силами ради национальных интересов.

События 11 сентября 2001 года открыли новую страницу в узбекско-афганских отношениях. В период с 2001 по 2005 годы Узбекистан активно сотрудничал с международной коалицией, разместив американские военные базы и участвуя в антитеррористической операции. Каримов продемонстрировал способность быстро адаптироваться к изменившейся геополитической ситуации, увидев в альянсе с США возможность одновременно обеспечить безопасность и укрепить международные позиции Узбекистана. Однако андижанские события 2005 года и последующий разрыв с Западом обнажили пределы такого сотрудничества, когда оно вступило в противоречие с внутривнутриполитическими приоритетами режима.

Вынужденное охлаждение отношений с Западом побудило узбекское руководство к новой переориентации афганской политики. В период с 2005 по 2012 годы на первый план вышло экономическое измерение взаимодействия. Развитие торгово-экономических связей и реализация крупных инфраструктурных проектов стали основным содержанием этого этапа. Каримов начал рассматривать северные провинции Афганистана как естественную сферу влияния Узбекистана и потенциальный рынок сбыта. Строительство железной дороги Хайратон-Мазари-Шариф и линий электропередачи отражало стратегию создания экономической взаимозависимости как гарантии безопасности.

Завершающий период правления И. Каримова с 2012 по 2016 годы характеризовался становлением комплексного подхода, сочетавшего политические инициативы, экономическое сотрудничество и обеспечение безопасности. Концепция внешней политики 2012 года институционализировала выработанные подходы, закрепив афганское направление как стратегический приоритет. На этом этапе Каримов синтезировал накопленный за четверть века опыт, выстроив сбалансированную модель взаимодействия с Афганистаном, основанную на многовекторности, прагматизме и долгосрочных экономических интересах.

Ключевым фактором, определившим эволюцию политики на всех этапах, являлась личность И. Каримова, его способность к стратегическому мышлению и гибкому реагированию на изменяющуюся региональную конъюнктуру. При этом очевидна тенденция к постепенному усложнению и диверсификации инструментов афганской политики – от одномерного военно-силового подхода к многоуровневой стратегии, сочетающей элементы жесткой и мягкой силы. Данная трансформация

отражает процесс политического созревания узбекского руководства и накопления опыта взаимодействия с нестабильным соседом в условиях меняющейся международной среды.

Решение выявленного противоречия между декларируемым невмешательством и активным участием в афганских делах заключается в понимании прагматичного характера внешней политики И. Каримова. Узбекистан не вмешивался во внутренние дела Афганистана напрямую, но активно формировал международные механизмы урегулирования, что позволяло влиять на ситуацию опосредованно, через многосторонние форматы. Теоретическая значимость исследования заключается в разработке периодизации афганской политики Узбекистана, выявлении механизмов трансформации внешнеполитического курса от изоляционизма к активному региональному лидерству и определении роли личностного фактора в формировании внешней политики в условиях патримониального режима. Практическая значимость состоит в возможности использования исторического опыта для выработки современной стратегии взаимодействия с Афганистаном, понимании преемственности и изменений в афганской политике Узбекистана после 2016 года и учете выявленных факторов при прогнозировании развития ситуации в регионе.

События августа 2021 года и возвращение движения «Талибан» к власти в Афганистане подтверждают непреходящую актуальность подходов, заложенных в период президентства И. Каримова. Современное руководство Узбекистана во главе с президентом Ш. Мирзиёевым продолжает следовать базовым принципам политики предшественника – сочетанию прагматичного диалога с афганскими властями, развития экономических связей и участия в региональных форматах урегулирования. Более того, опыт создания контактных групп и многосторонних переговорных механизмов, накопленный в эпоху Каримова, оказался востребованным в новых условиях и лег в основу современных региональных инициатив по Афганистану. Это свидетельствует о том, что внешнеполитическое наследие первого президента Узбекистана продолжает оказывать определяющее влияние на стратегию республики в отношении южного соседа.

Исследование внешней политики Узбекистана в отношении Афганистана в период президентства И. Каримова (1991–2016 гг.) позволяет составить целостное представление о логике и динамике трансформации стратегических подходов республики к южному соседу.

Афганский вектор внешней политики Узбекистана прошел путь от жесткой изоляции и укрепления границ к активной медиаторской роли и комплексному взаимодействию. Эта эволюция была обусловлена как изменением ситуации в самом Афганистане (усиление «Тали-

бана», операция международной коалиции, затяжной характер конфликта), так и пониманием узбекским руководством невозможности полной изоляции от южного соседа при наличии общей границы и исторических связей. Постепенное осознание необходимости активного вовлечения в афганские дела, несмотря на связанные с этим риски, стало результатом болезненного процесса проб и ошибок, растянувшегося на два с половиной десятилетия.

И. Каримов продемонстрировал гибкость и прагматизм в афганском вопросе, умело балансируя между интересами различных внешних сил и извлекая выгоды для Узбекистана. Его личная дипломатия, включавшая как публичные инициативы в форме контактных групп «6+2» и «6+3», так и конфиденциальные контакты с талибами, свидетельствовала о способности выходить за рамки идеологических предпочтений в пользу национальных интересов. Именно личностный фактор президента, его стратегическое видение и политическая воля определяли содержание и динамику афганской политики на всем протяжении исследуемого периода. В условиях патримониального политического режима внешнеполитические решения концентрировались в руках главы государства, что обеспечивало последовательность курса, но одновременно создавало риски чрезмерной персонализации политики.

Стремление Ташкента играть ведущую роль в региональных процессах нашло отражение в инициативах по созданию международных форматов урегулирования. Хотя эти механизмы не привели к немедленному урегулированию конфликта, они заложили основы регионального диалога по Афганистану и продемонстрировали способность Узбекистана выступать инициатором многосторонних процессов. Позиционирование республики как незаменимого партнера в решении афганской проблемы стало важным элементом внешнеполитической идентичности узбекского государства и личного имиджа И. Каримова как регионального лидера.

Экономический фактор постепенно приобретал все большее значение в узбекско-афганских отношениях, особенно после охлаждения с Западом в 2005 году. Реализация крупных инфраструктурных проектов создавала основу для долгосрочного сотрудничества и экономической интеграции, формируя у афганской стороны заинтересованность в стабильных отношениях с Узбекистаном. Экономическая дипломатия превратилась в важнейший инструмент влияния, дополняющий политические и военные меры обеспечения безопасности. Строительство железной дороги Хайратон-Мазари-Шариф, линий электропередачи и мостов не только приносило коммерческую выгоду, но и создавало инфраструктуру взаимозависимости, связывающую северный Афганистан с узбекской экономикой.

Кажущееся противоречие между декларируемым принципом невмешательства во внутренние дела и активным участием в афганском урегулировании разрешалось через использование многосторонних механизмов и экономических инструментов. Узбекистан избегал прямого вмешательства во внутриафганскую политику, не поддерживал военно-политические группировки и не участвовал в вооруженном конфликте после 1991 года, но активно формировал международную повестку по Афганистану, что позволяло влиять на ситуацию опосредованно. Такой подход давал возможность отстаивать национальные интересы, сохраняя при этом репутацию нейтрального актора и избегая прямой конфронтации с влиятельными афганскими силами.

Опыт Узбекистана периода 1991–2016 годов убедительно демонстрирует необходимость комплексного подхода к отношениям с нестабильным соседом. Эффективная политика должна интегрировать три основных компонента: обеспечение безопасности через укрепление границы и контроль трансграничных угроз, политическое урегулирование посредством участия в международных форматах и дипломатических инициатив, а также экономическое сотрудничество в форме торговли и инфраструктурных проектов. Баланс между этими элементами менялся на различных этапах в зависимости от внутриафганской ситуации и международной конъюнктуры, но к концу правления Каримова сформировалась относительно стабильная модель, интегрирующая все три измерения в единую стратегию.

При всей важности личностного фактора успехи и ограничения узбекской политики определялись не только личными качествами И. Каримова, но и объективными структурными условиями. Географическое положение на границе с зоной хронической нестабильности, ограниченные военные и экономические ресурсы, зависимость от позиции великих держав создавали жесткие рамки для внешнеполитического маневра. В этих условиях достижения узбекской дипломатии представляются особенно значимыми, поскольку были получены при дефиците ресурсов и необходимости постоянно адаптироваться к действиям более мощных региональных и глобальных игроков.

Наследие И. Каримова в области афганской политики сохраняет актуальность в современных условиях. Базовые принципы – прагматизм, многосторонность, сочетание экономических и политических инструментов – продолжают определять подход Узбекистана к Афганистану при президенте Ш. Мирзиёеве. События 2021 года и возвращение «Талибана» к власти подтвердили дальновидность стратегической линии на поддержание диалога с любыми афганскими властями, развитие экономических связей и участие в региональных форматах урегулирования. Готовность узбекского руководства к прагматич-

ному взаимодействию с новым афганским режимом, несмотря на его противоречивый характер, напрямую восходит к практике, заложенной Каримовым еще в конце 1990-х годов.

Вместе с тем новая региональная ситуация требует творческого развития наследия первого президента с учетом изменившихся реалий. Полный вывод международных сил из Афганистана, установление контроля «Талибана» над всей территорией страны, обострение гуманитарного кризиса и усиление террористических угроз создают качественно иные вызовы, требующие обновления внешнеполитического инструментария. Пер-

спективы дальнейших исследований связаны с изучением преемственности и изменений в афганской политике Узбекистана после 2016 года, сравнительным анализом подходов центральноазиатских государств к южному соседу, а также оценкой эффективности различных инструментов внешней политики в обеспечении национальной безопасности в условиях нестабильного регионального окружения. Понимание логики эволюции узбекской политики в период Каримова остается ключом к прогнозированию будущих тенденций в узбекско-афганских отношениях и шире в региональной системе безопасности Центральной Азии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Базылева С.П. Антитеррористическая политика Узбекистана в рамках региональной антитеррористической политики ШОС // Евразийский Союз Ученых. – 2016. – № 12(33). – С. 30–32.
2. Гарбузарова Е.Г. Роль И. Каримова в обеспечении центральноазиатской безопасности // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2016. – Т. 8. – № 5/2. – С. 13–17.
3. Князев А.А. Афганская политика Узбекистана: сравнительный контекст // Постсоветские исследования. – 2023. – № 3(6). – С. 266–280.
4. Малышева Д.Б. Афганский кризис и постсоветская Центральная Азия // Мировая экономика и международные отношения. – 2017. – Т. 61. – № 8. – С. 14–23.
5. Малышева Д.Б. Безопасное развитие Центральной Азии и афганский фактор // Вестник Московского университета. Серия 25: Международные отношения и мировая политика. – 2013. – № 2. – С. 105–123.
6. Малышева Д.Б. Центральная Азия и вывод войск МССБ из Афганистана // Год планеты. Ежегодник ИМЭМО РАН. – М.: ИМЭМО РАН, 2012. – С. 118–127.
7. Обидов А. Внешняя политика Республики Узбекистан // Россия и мусульманский мир. – 2019. – № 2(312). – С. 57–63.
8. Огурцов М.И. Афганский фактор в американо-узбекских отношениях в 2001–2014 гг. // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Серия 9: Востоковедение и африканистика. Реферативный журнал. – 2018. – № 3. – С. 38–50.
9. Притчин С.А. Трансформация подходов Узбекистана к Афганистану после 2016 года // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Международные отношения. – 2020. – Т. 20. – № 4. – С. 781–790.
10. Эргашев Б.И. Внешняя политика Узбекистана в отношении Афганистана в постсоветский период: этапы, принципы, основные направления и результаты // Русская политология. – 2021. – № 3(20). – С. 34–41.
11. Эргашев Б.И. Политика Узбекистана в отношении Афганистана в контексте обеспечения региональной безопасности в Центральной Азии // Вызовы безопасности в Центральной Азии / под ред. И.Я. Кобринской. – М.: ИМЭМО РАН, 2013. – С. 96–99.

© Сердцев Никита Сергеевич (onlyd2@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

РЕДАКЦИЯ И ПУБЛИЦИСТЫ ГАЗЕТЫ «КИЕВЛЯНИН» В ПЕРВЫЕ ГОДЫ ИЗДАНИЯ (1864–1878) ¹

Федоров Дмитрий Андреевич

инженер-исследователь, Санкт-Петербургский
государственный университет
DA.Fedorof@yandex.ru

THE EDITORS AND PUBLICISTS OF THE NEWSPAPER "KIEVLYANIN" IN THE FIRST YEARS OF PUBLICATION (1864-1878)²

D. Fedorov

Summary: After the suppression of the Polish uprising of 1863, the Russian authorities felt the need to support and promote «Russian principles» on the western outskirts of the empire. Consequently, with support from the provincial administration in Kyiv (the administrative center of the South-West krai), the newspaper Kievlyanin was founded. The intellectual circle that formed around the editorial office primarily consisted of professors and lecturers from Kyiv University, including the newspaper's editor V.Ya. Shulgin. During its first fourteen years of publication, the newspaper engaged over one thousand regular and occasional contributors, a number that subsequently doubled. The broad thematic spectrum of the newspaper was largely determined by its diverse pool of writers. After Shulgin's death, Kievlyanin maintained its original editorial line. Many contributors who had begun working with the newspaper earlier continued publishing in it. Simultaneously, the newspaper's transition to daily publication, enlargement of its physical format, increased number of articles, and expansion of its subscription area necessitated the recruitment of additional contributors.

Keywords: Kievlyanin, South-West krai, press, newspaper, V.Ya. Shulgin.

Аннотация: После подавления польского мятежа 1863 г. российская власть ощутила необходимость поддержки и пропаганды «русских начал» на западных окраинах империи. Однако разобщенность общественных сил и польское влияние осложняли эту задачу. Поэтому при содействии губернской администрации в Киеве (административном центре Юго-Западного края) была основана газета «Киевлянин». Сформировавшийся вокруг редакции кружок интеллигенции состоял по преимуществу из профессоров и преподавателей Киевского университета, к числу которых принадлежал и редактор газеты В.Я. Шульгин. За первые четырнадцать лет издания в газете приняли участие более тысячи постоянных и временных публицистов, число которых впоследствии выросло вдвое. Широкий спектр затрагиваемых тем в газете был во многом обусловлен разнообразным авторским составом публицистов. После смерти Шульгина «Киевлянин» сохранил прежнее направление. В газете продолжили печататься многие публицисты, ранее начавшие с ней свое сотрудничество. Вместе с тем преобразование газеты в ежедневное издание, увеличение формата номеров и количества статей, расширение зоны подписки сделало необходимым увеличить общее количество публицистов.

Ключевые слова: «Киевлянин», Юго-Западный край, печать, газета, В.Я. Шульгин.

Под наименованием Западный (иногда – «Северо-Юго-Западный») край, как правило, понимались обширные территории, присоединенные к Российской империи в конце XVIII в. после разделов Речи Посполитой. Административное деление региона включало шесть северо-западных (Виленская, Витебская, Гродненская, Ковенская, Минская и Могилевская) и три юго-западных губерний (Киевская, Волынская и Подольская). Несмотря на предпринимаемые имперскими властями попытки восстановить в регионе «русские начала», сохраняющееся господство польского землевладения и языка даже в начале 60-х гг. XIX в. по-прежнему придавали Юго-Западному краю (собирательное название юго-

западных губерний) «польскую окраску». Для привлечения внимания общественности к решению этой задачи власти требовалась местная газета, которой стал «Киевлянин» [10, с. 346–405]. Приняв обязанности редактора, профессор Киевского университета В.Я. Шульгин, благодаря своему публицистическому таланту, финансовой поддержке правительства и компетентным сотрудникам сделал «Киевлянин» верным проводником идеи обрусения края. На протяжении четырнадцати с половиной лет Шульгин возглавлял редакцию газеты, программа которой неизменно строилась вокруг тезиса «этот край русский, русский, русский».

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда (проект № 24-18-00294 ««Русский мир» и «русская земля»: исторические и социально-политические аспекты проблемы национальной идентичности в публицистическом дискурсе середины XIX – начала XX в.»).

² This research has been supported by the Russian Science Foundation within the framework of the scientific project no. 24-18-00294 «"Russian world" and "Russian land": historical and socio-political aspects of the problem of national identity in the journalistic discourse of the mid-XIXth – early XXth centuries».

С 1864 г. по 1878 г. в газете были опубликованы статьи более тысячи постоянных или временных корреспондентов (общее количество которых, согласно подсчетам сотрудника «Киевлянина» И.П. Новицкого, составляло около 1200). Среди них были представители почти всех слоев русского общества того времени – дворянства, мещанства, духовенства, купечества, интеллигенции и т.д., активно обсуждавших в своих публикациях злободневные вопросы. Обширный список тем, представленных на страницах «Киевлянина», показывает, насколько широким был тематический охват помещаемых материалов и какими разными были публицисты газеты. О польском вопросе, украинофильстве, еврейском вопросе, славянском вопросе, революционном движении, фабрично-заводской промышленности, православной церкви, сельском хозяйстве, железнодорожном строительстве, учебных заведениях писали профессора, учителя гимназий и начальных школ, врачи, священники, мировые посредники и т.д.

Большинство публицистов ограничивались помещением только одного или нескольких фельетонов, репортажей, статистических материалов, научных докладов и т.д. Среди них выделялись прежде всего те, кто на протяжении нескольких лет систематически публиковал на страницах газеты свои статьи, а также принимал непосредственное участие в работе редакции. Первоначально сформировавшийся вокруг редактора киевской газеты кружок интеллигенции состоял по преимуществу из профессоров и преподавателей Киевского университета: В.Г. Авсеенко, Н.Х. Бунге, Н.К. Ренненкампа и др., с которыми Шульгин имел тесные, дружеские связи. Участие в новой газете приняли и местные публицисты (Г.К. Градовский, И.П. Новицкий, М.В. Юзефович и др.).

Ближайшим помощником и соредактором Шульгина был начинающий литературный критик, приват-доцент В.Г. Авсеенко. Впоследствии он вспоминал, что «как раз в это время разыгралось Польское восстание. События расшевелили местную администрацию, от нее потребовали более живой, осмысленной работы <...>; почувствовалась вместе с тем потребность в политическом органе, который служил бы делу пересоздания, явился бы истолкователем новой правительственной программы, будил бы русские элементы в крае. Так возник «Киевлянин». Виталий Яковлевич первый откликнулся новому движению, горячо принял программу обновления местной жизни, и <...> отдался всей душой, со свойственной ему неутомимостью, деятельности провинциального публициста» [1, с. 719]. 9 апреля 1864 г. Шульгин в письме к генерал-губернатору Анненкову предложил разделить свои обязанности с Авсеенко [15, с. 28 и об.]. С этого момента молодой публицист на протяжении почти двух лет (1864–1866 гг.) часто замещал Шульгина на посту редактора в его отсутствие. В 1864 г. Авсеенко поместил на страницах газеты пространную статью «Малороссия

в 1767 году», параллельно печатая свои повести в журнале «Русский вестник». В 1869 г. Авсеенко покинул Киев и переехал в Петербург, где с 1883 г. стал редактором газеты «Санкт-Петербургские ведомости». В своих воспоминаниях публицист высоко оценивал деятельность Шульгина на посту редактора, «...создавшего первый в России серьезный провинциальный орган, сразу поставленный на высоту, отвечающую затруднительным политическим обстоятельствам края...» [1, с. 718].

Среди публицистов газеты особенно выделялся Н.Х. Бунге – известный ученый, профессор, ректор Киевского университета и друг Шульгина. По отзыву Авсеенко, «и как профессор, и как ректор Николай Христианович был неизменным представителем законности, справедливости, долга, серьезного отношения ко всякому серьезному делу. При всем том он был очень живой человек, без всякой примеси педантизма и немецкой ограниченности, отзывчивый на все общественные и культурные интересы. Но главное – это был очень надежный человек и, знающие его были уверены, что всякое дело, зачинающееся при его участии, непременно будет поставлено и сделано хорошо, т.е. умно, дельно, справедливо и гуманно, с немецкой серьезностью и без русской страстности и распушенности» [1, с. 725]. Он один из первых ознакомился с программой издания газеты в личной переписке с Шульгиным и советовал ему не скрывать факта выплаты газете правительственной субсидии [2, с. 95, 96, 118]. Бунге ежегодно помещал в газете свои статьи: больше всего статей было напечатано в 1864 г. (в 9 номерах), в 1865 г. (в 7 номерах), в 1867 г. (в 5 номерах), в 1872 г. (в 5 номерах), в 1874, 1875 и в 1876 гг. – по четыре статьи в каждом году [17, с. 2].

Начиная с 1864 г. в газете публикуется профессор юридического факультета Киевского университета Н.К. Ренненкамф, которого с Шульгиным связывала студенческая дружба. Из всех периодических изданий он чаще всего печатался на страницах «Киевлянина» (две-три статьи каждый год), который возник при его непосредственном участии. В своих статьях Ренненкамф уделял внимание проблеме введения судебной реформы в Юго-Западном крае, польскому и еврейскому вопросам, сохранив сотрудничество с газетой вплоть до своей кончины 10 мая 1899 г. [7, с. 2].

В первые годы «Киевлянин» имел ограниченный штат постоянных сотрудников, поэтому большую часть работы Шульгин выполнял самостоятельно. Помимо него и Авсеенко постоянное жалованье за работу в редакции получал Г.К. Градовский, неоднократно отмечавший, что «Киевлянин» был не консервативной, а прогрессивной газетой, отстаивавшей крестьянскую реформу, новые суды, народное образование и свободу печати. После окончания Харьковского университета он поступил на должность чиновника особых поручений в канцелярию

киевского генерал-губернатора, а после принял участие в газете «Киевлянин» в качестве помощника редактора и переводчика. Статьи молодого публициста о необходимости судебной и земской реформ в Юго-Западном крае привлекли внимание М.Н. Каткова, который предложил ему стать постоянным корреспондентом «Московских ведомостей». Начав свою деятельность в киевской газете во второй половине 1865 г., Градовский в 1869 г. переехал в Петербург, где в 1872 г. (впрочем, ненадолго) стал редактором газеты «Гражданин» [5, с. 607]. Он особо отмечал период своей работы в газете «Киевлянин», а также «...до самой смерти В.Я. Шульгина, я всегда считал за особое счастье иметь его своим добрым другом-учителем и руководителем в публицистической деятельности» [6, с. 350].

С 1866 г. началось постоянное сотрудничество с газетой И.П. Новицкого. Согласно наблюдению современника, он был одним из выдающихся сотрудников газеты, «передовые статьи его, исключительно касавшиеся краевых вопросов, обращали на себя внимание и с ними приходилось считаться» [19, с. 64]. Увлекавшийся историей края, Новицкий помещал множество статей и библиографических заметок в местных печатных изданиях, в том числе в газете «Киевлянин» [3, с. 2]. «Участие Ив.[ана] П-[етрови]ча в “Киевлянине” – вспоминал киевский архивист И.М. Каманин, – начинается с первых же годов его существования и непрерывно продолжается до самой смерти. Было бы долго останавливаться на оценке и перечислении всех его газетных статей и заметок. Число их так велико, что, я думаю, и сам покойный затруднился бы их исчислить. Вообще же должно сказать, что вопросы национальные, религиозные, экономические, вопросы научные: исторические, этнографические, статистические и вопросы об управлении и проч. вызывали целые ряды его статей, в которых он обнаруживал всегда знание дела, ясность мысли, глубокий критицизм, и большее или меньшее внимание и они оказывали влияние на разрешение обсуждавшегося им вопроса в ту или иную сторону, указываемую автором» [9, с. 488].

Печатался в газете и публицист М.В. Юзефович [11, с. 105–121]. По воспоминаниям современников, он был «почтенный и умный старик» [14, с. 355], который «...никогда не молчал, когда русскому делу грозила опасность в этом крае» [12, с. 123]. Свои статьи в газете Юзефович преимущественно посвящал «злобе дня» того времени – польскому вопросу и его исключительно шляхетскому характеру [10, с. 374–377], а также проблемам образования, воинской повинности и еврейского вопроса. Несмотря на почтенный возраст (род. в 1802 г.), «патриарх киевского общества» не переставал участвовать в общественной жизни Киева [13, с. 2]: когда 19 февраля 1866 г. в городе была открыта первая публичная библиотека, право войти в ее распорядительный комитет получил и Юзефович [16, с. 1], в 1874 г. он состоял членом-учреди-

телем Киевского отделения Русского географического общества, а также был председателем Киевской археологической комиссии. Лично знавший его кн. В.П. Мещерский поместил о нем в своем «Дневнике» следующие строки: «Мои воспоминания о покойном Михаиле Владимировиче относятся к шестидесятым годам; в двукратные посещения Киева я почти ежедневно виделся с почтенным киевским старожилом и живо помню, с каким удовольствием учился в живой беседе с этим, тогда уже семидесятилетним почти, старцем, – узнавать Юго-Западный край, его историю, его жгучие и главные вопросы» [8, с. 3].

Врач при Киевском университете Н.Т. Щербина печатал в газете статьи о медицине и санитарии, а также готовил для последующего опубликования отчеты о деятельности студенческой больницы. Об университетской автономии писал профессор медицинского факультета Киевского университета А.П. Вальтер. Директор Первой Киевской гимназии

А.Ф. Андрияшев сообщал о проблемах преподавания на малороссийском языке (в начале 1873 г. он был назначен временным редактором газеты во время отъезда Шульгина за границу [4, с. 46–52]). Мировой посредник, председатель могилевского мирового съезда Ф.Ф. Воропонов в период с 1864 по 1879 г. регулярно помещал в газете статьи о результатах проверки уставных грамот, об обязательном разверстании, инвентарях, выкупных договорах и уменьшении количества земли у крестьян, об урожае в Подольской губернии, о рекрутском наборе и т.д. С 1866 г. состоял постоянным корреспондентом славист Н.П. Задерацкий. С 1871 г. начал публиковаться филолог и педагог С.И. Пономарев (статьи о славянском вопросе, о киевской публичной библиотеке и т.д.). В 1874 г. в газете были напечатаны первые статьи Д.И. Пихно о народных школах, долгосрочном кредите, чиншевом вопросе и способах поземельной аренды. В 1878 г. была опубликована пространная статья экономиста Е.Э. Картавцева о землевладении в Юго-Западном крае и динамике его обрусения.

Из беллетристов газеты наиболее талантливыми были П.И. Раевский, напечатавший с 1869 г. по 1878 г. множество рассказов и повестей, а также М. Доброво. Первым фельетонистом газеты стал Ф.Э. Ромер. После его ухода в 1877 г. публикацию фельетонов на страницах «Киевлянина» возобновил Л.А. Куперник, после – А.А. Коган и К.И. Смаковский (оба скрывали свои имена в течение нескольких лет под псевдонимом «Неизвестный»). Музыкальными рецензентами газеты были П.С. Колачевский, А.И. Красовский и В.А. Чечотт. Театральными рецензентами были Л.К. Куперник, П.А. Андреевский, И.В. Александровский и С.Г. Ярон, отмечавший в своих воспоминаниях, что статьи «Киевлянина» имели серьезное значение для местных театральных деятелей [18, с. 168].

Кроме Шульгина программные статьи, определявшие направление газеты, также писали некоторые сотрудники. Первым из них стал Г.К. Градовский, а несколько позже Д. Сладкевич, И.В. Андрияшев, Д.И. Пихно и В.А. Долбин. После смерти Шульгина в 1878 г. «Киевлянин» под редакцией Д.И. Пихно сохранил прежнее направление с той только разницей, что в нем стало больше внимания уделяться экономическим вопросам и проблемам хозяйственного развития края. Вместе с тем преобразование газеты в ежедневное издание, увеличение ее формата и количества статей, расширение зоны читательской подписки (уже к концу 80-х гг. XIX в. в постоянный район распространения газеты попали не только Киевская, Волынская, Подольская, но и Полтавская и Черниговская губернии) потребовало удвоить общее количество публицистов.

Таким образом, разобщенность русских общественных сил и польское влияние осложняли задачу создания нового печатного органа с целью поддержки нацио-

нальной политики правительства в Юго-Западном крае. Поэтому при содействии губернской администрации была основана газета «Киевлянин». Сформировавшийся вокруг редакции кружок интеллигенции состоял преимущественно из профессоров и преподавателей Киевского университета, к числу которых принадлежал редактор газеты В.Я. Шульгин. За первые четырнадцать лет издания в газете приняли участие более тысячи постоянных и временных публицистов, число которых впоследствии выросло вдвое. Широкая область жанровой палитры газеты была во многом обусловлена разнообразным авторским составом корреспондентов. При Пихно «Киевлянин» сохранил прежнее направление. В газете продолжили печататься многие публицисты, ранее начавшие с ней свое сотрудничество. Вместе с тем преобразование газеты в ежедневное издание, увеличение формата номеров и количества статей, расширение зоны читательской подписки потребовало увеличить количество публицистов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Авсеев В. Школьные годы (Отрывки из воспоминаний. 1852–1863) // Исторический вестник. 1881. № 4. С. 707–734.
2. Бунге Николай Христианович. Переписка его с разными лицами. Машин. копии // ОР ИРЛИ. Ф. 134. Оп. 4. Д. 547.
3. Вчера, 31 июля... // Киевлянин. 1890. № 169. 1 августа. С. 2.
4. Главное управление по делам печати Министерства внутренних дел. 1866 год. III. Дела о периодических изданиях. Дело об издании газеты «Киевлянин». Часть I // РГИА. Ф. 776. Оп. 3. Д. 411.
5. Глинский Б. Памяти Г.К. Градовского (черты из жизни) // Исторический вестник. 1915. № 4. С. 606–626.
6. Градовский Г.К. Итоги (1862–1907). Киев: тип. т-ва И.Н. Кушнерев и Ко, 1908. 492 с.
7. Д.П. Памяти Н.К. Ренненкампа // Киевлянин. 1899. № 131. 13 мая. С. 2.
8. Дневник // Гражданин. 1889. № 142. 24 мая. С. 3.
9. Каманин И. Памяти Ивана Петровича Новицкого // Киевская старина. 1890. № 9. С. 486–491.
10. Котов А.Э. «Царский путь» Михаила Каткова: Идеология бюрократического национализма в политической публицистике 1860–1890-х годов. СПб.: Владимир Даль, 2016. 486 с.
11. Котов А.Э. Михаил Юзефович – идеолог русского политического предмодерна // Вопросы истории. 2018. № 6. С. 105–121.
12. Мещерский В.П. Письма к великому князю Александру Александровичу (1869–1878). М.: Новое литературное обозрение, 2014. 659 с.
13. Некролог // Киевлянин. 1889. № 110. 23 мая. С. 2.
14. Никитенко А.В. Записки и дневник (1826–1877). Т. 3. СПб.: тип. А.С. Суворина, 1893. 458 с.
15. По изданию в Киеве газеты «Киевлянин» // РГИА. Ф. 775. Оп. 1. Д. 325.
16. Пятидесятилетний юбилей Киевской городской библиотеки // Последние новости. 1916. № 3621. 19 февраля. С. 1.
17. Сотрудники «Киевлянина» // Киевлянин. 1889. № 142. 1 июля. С. 2.
18. Ярон С.Г. Воспоминания о театре (1867 г. – 1897 г.). Киев: тип. И.И. Чоклова, 1898. 420 с.
19. Ярон С.Г. Киев в восьмидесятых годах. Воспоминания старожил. Киев: тип. акц. о-ва «Петр Барский в Киеве», 1910. 212 с.

© Федоров Дмитрий Андреевич (DA.Fedorof@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

«ВРЕМЕННОЕ УБЕЖИЩЕ, СООТВЕТСТВУЮЩЕЕ ТРЕБОВАНИЯМ ГИГИЕНЫ»: К ВОПРОСУ О РЕЗУЛЬТАТАХ, ВЫХОДЯЩИХ ЗА РАМКИ УСТАВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБЩЕСТВА НОЧЛЕЖНЫХ ДОМОВ В САНКТ-ПЕТЕРБУРГЕ

Чапаев Андрей Александрович

Аспирант, Санкт-Петербургский институт истории,
Российская академия наук
a.chapaev@mail.ru

"TEMPORARY SHELTER THAT MEETS HYGIENIC REQUIREMENTS": ON THE ISSUE OF RESULTS THAT GOING BEYOND THE STATUTORY ACTIVITIES OF THE SOCIETY OF THE LODGING HOUSES IN ST. PETERSBURG

A. Chapaev

Summary: The article attempts to assess the activities of the Society of Lodging Houses in St. Petersburg through the prism of its influence on sanitary and hygienic processes. Providing its residents with safe lodging that matched the requirements of the sanitary police, hot food and medical care, the Society of Lodging Houses were different from the private night shelters that were widespread at that time. As a result, the positive effect of that approach can be noted not only on the epidemiological situation within individual shelters of the Society, but it can be assumed that it spread more widely - in the parts of the capital where they were located, and, to some extent, on a citywide scale. This is confirmed by the conclusions of contemporary specialists and a large work on the analysis of statistical data on morbidity and mortality from infectious diseases in St. Petersburg for more than 2 decades at the turn of the 19th and 20th centuries.

Keywords: history of helping the homeless, charity, history of hygiene and sanitation, history of epidemics, civil society, Saint-Petersburg.

Аннотация: В статье делается попытка дать оценку деятельности Общества ночлежных домов в Санкт-Петербурге сквозь призму влияния на санитарно-гигиенические процессы. Предоставляя своим постояльцам безопасный, соответствовавший требованиям санитарной полиции ночлег, горячую еду и медицинскую помощь, изучаемое Общество выгодно отличалось от распространенных в то время частных ночлежек. Как следствие, положительный эффект такого подхода можно отметить не только на эпидемиологическую обстановку внутри отдельных учреждений Общества, но предположить его распространение шире - в частях столицы, где они были расположены, и, до некоторой степени, в общегородском масштабе.

Подтверждением тому являются заключения специалистов-современников и анализ статистических сведений о заболеваемости и смертности от инфекционных заболеваний в Санкт-Петербурге более чем за 2 десятилетия на рубеже XIX–XX вв.

Ключевые слова: история помощи бездомным, благотворительность, история гигиены и санитарии, история эпидемий, гражданское общество, Санкт-Петербург.

Создатель фундаментального труда по социальной истории России [1] Б.Н. Митронов подчеркивает, что к началу XX века деятельность независимых общественных организаций и обществ достигла своего апогея: выйдя «за рамки городской политики, они стали непосредственно формировать общественную жизнь городов» [2].

Одной из таких организаций стало Общество ночлежных домов в Санкт-Петербурге. Важность его заключается в том, что оно не просто предоставляло «временное убежище, соответствующее требованиям гигиены за возможно умеренную плату» [3], но и одним из первых предложило комплексный подход помощи бездомным, включавший кроме ночлега также ужин, завтрак, возможность осуществления гигиенических процедур, до-

ступ к чистой питьевой воде и аптечке. В связи с ростом количества горожан, причем, не в последнюю очередь за счет увеличения численности крестьян-отходников, востребованность подобной институции также стремительно росла. Благодаря этому Общество быстро стало крупнейшим в столице: в 1895 году оно обеспечивало около 43% от общего числа мест для петербургских бездомных [4].

Основатель изучаемого Общества Н.Н. Дворяшин был врачом и активным участником Санкт-Петербургской врачебной общины. В 1885 году состоялось открытие очередного ночлежного дома Общества и Центральной лечебницы для приходящих упомянутой общины под одной крышей, в доме князя Вяземского на Фонтанке, 79. Н.Н. Дворяшин одновременно выполнял обязанно-

сти заведующего лечебницей и вел там приемы в качестве специалиста по внутренним и нервным болезням [5]. Очевидно, как врач, он хорошо понимал важность соблюдения санитарно-гигиенических правил в повседневной деятельности Общества, равно как и значение этого для эпидемиологического благополучия столицы. Характерно, что и журналисты отмечали, что обе организации преследовали «почти одинаковые цели» [6].

На примере деятельности Общества ночлежных домов в Санкт-Петербурге можно попытаться проследить такие важные взаимосвязи общественной жизни, как влияние благотворительных учреждений на эпидемиологическую обстановку в городе. Для этого мы обратились к данным Статистических ежегодников Санкт-Петербурга за 22 года: с 1881 до 1903 года. Этот период включает в себя 20 лет деятельности Общества (с 1883 по 1903) и всего два предшествовавших его появлению года в связи с тем, что Ежегодники начали издавать только с 1881 года. Однако по некоторым параметрам Ежегодники содержат данные за 12 предыдущих лет, что позволяет подробно проследить динамику заболеваемости и смертности в городе, вплоть до детализации по его отдельным частям.

Формат данной статьи не позволяет безусловно определить причинно-следственные связи этих процессов и служит лишь прологом к последующим более детализированным исследованиям, но допускает предположить определенную закономерность влияния ночлежных домов нового типа на локальное и даже общегородское санитарное благополучие. Взятый временной промежуток является свободным от влияния на результаты анализа деятельности схожих государственных институций в силу их отсутствия и достаточным для подведения предварительных итогов деятельности Общества. Выбор собственно Общества ночлежных домов оправдан наибольшим охватом аудитории благополучателей: за 20 лет деятельности, взятых для анализа, Общество дало 5 215 835 ночлегов [7].

В качестве наиболее вирулентных заболеваний для исследуемого периода были выбраны тифы: сыпной, брюшной, возвратный и тиф без обозначения формы. Характерно, что до середины 1880-х годов категория «Инфекционные болезни» была ограничена редакторами Ежегодников всего несколькими основными заболеваниями: в первую очередь, тифами, а затем оспой, корью, скарлатиной и дифтеритом [8].

Для ответа на вопрос о влиянии Общества ночлежных домов на эпидемиологическую обстановку мы взяли данные по заболеваемости тифами и смертности от них вообще в городе и отдельно в частях, где у Общества были ночлежки – 1 участок Александрово-Невской части, 3 участок Рождественской части и 3 участок Спасской ча-

сти Санкт-Петербурга.

Заметим, что сами издатели Ежегодников отмечали неполноту данных статистических листов, что вызвало определенную сложность при проведении и нашего анализа. Так, данные по общегородской заболеваемости и смертности от тифов за предшествовавший появлению Общества период фиксировали разные интервалы – с 1870 по 1882 и с 1878 по 1882 года соответственно; данные по смертности в частях города, где позднее действовало Общество, велись лишь за два предшествовавших его открытию года. Наиболее полно статистика представлена за годы непосредственной работы Общества – с 1883 по 1903 годы. В этой связи нами взяты не абсолютные цифры, а среднее годовое значение.

Все данные были сведены в единую таблицу [9], выводы из которой можно визуализировать следующими диаграммами: Таблицы 1-4.

Из Таблицы 1 видно, что за 12 лет, предшествовавших открытию Общества, ежегодно фиксировалось в среднем 18144 случая заболеваний с пиками в 1878 и 1881 годы, когда было выявлено свыше 32 и 27 тысяч случаев соответственно [10]. Начиная с 1883 года, когда Общество открыло свой первый ночлежный дом, количество выявленных заражений тифами составляло в среднем 4502 случая в год: постепенно снижаясь с 8585 случаев в 1883 до 4406 случаев в 1903 году. Пиковыми были лишь 1896 и 1898 годы с 11000 и 7000 случаев соответственно.

Таблица 2 демонстрирует снижение смертности от тифов в столице с 3737 случаев в среднем в год за предшествовавшие открытию Общества ночлежных домов 4 года до 794 случаев в среднем в год за последующие 20 лет. С 1883 по 1903 год общегородская смертность от тифов всего три раза превышала 1000 случаев в год: в 1883–1423, в 1896–1350 и в 1898 – 1123 случая.

Предварительно, нам казалось, что выявляемость тифов в частях Санкт-Петербурга, где устроены ночлежные дома Общества, будет выше из-за более тщательного санитарного контроля. Однако статистические данные свидетельствуют об обратном: согласно Таблице 3, за 20 лет работы Общества, среднее число заражений тифами в избранных частях было более чем в два раза ниже, чем в остальных частях города – 166 случаев против 375 в среднем в год. Это может свидетельствовать о своевременной изоляции больных и предупреждении распространения инфекции среди остальных постояльцев приютов Общества, а, следовательно, и в отдельной части города вообще.

Из Таблицы 4 следует, что смертность от тифов в 3 частях Санкт-Петербурга, где были устроены приюты Общества, сократилась в 4 раза: с 328 случаев в год за пред-

Таблица 1.

Заболеваемость тифами до появления Общества ночлежных домов в Санкт-Петербурге и после в среднем в год.

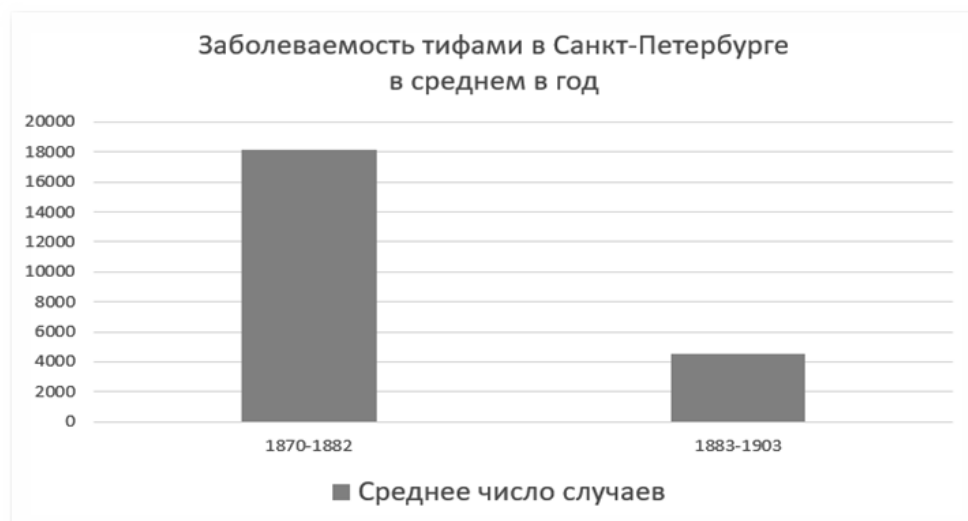


Таблица 2.

Смертность от тифов до появления Общества ночлежных домов в Санкт-Петербурге и после в среднем в год.

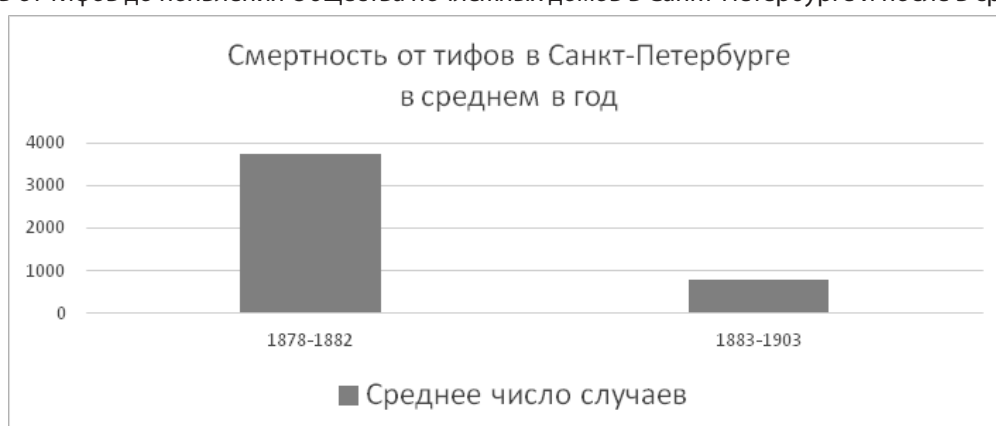


Таблица 3.

Заболеваемость тифами в Санкт-Петербурге и в избранных частях (1 уч. Александро-Невской части, 3 уч. Рождественской части и 3 уч. Спасской части) с 1883 по 1903 в среднем в год.

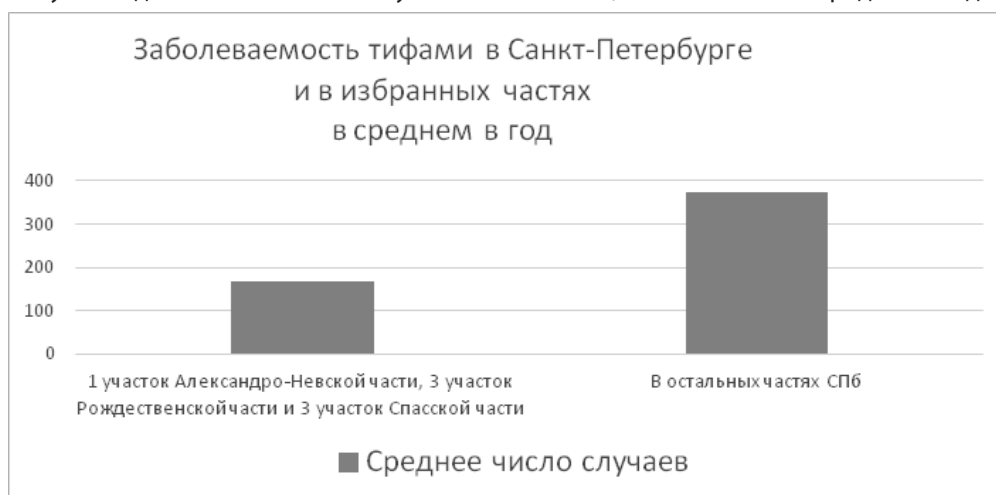
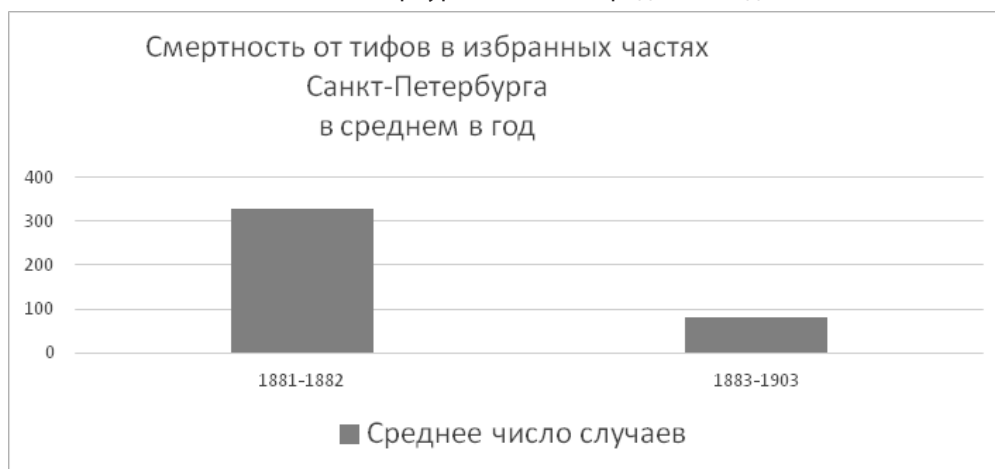


Таблица 4.

Смертность от тифов в избранных частях Санкт-Петербурга (1 уч. Александро-Невской части, 3 уч. Рождественской части и 3 уч. Спасской части) до появления Общества ночлежных домов в Санкт-Петербурге и после в среднем в год.



существовавший этому период до 80 случаев в среднем в год.

Безусловно, в последней трети XIX века не стояли на месте ни гигиена, ни медицина, ни санитарный контроль и тенденции к снижению смертности в Российской империи были налицо [11]. Однако проведенный анализ позволяет сделать предварительный вывод о позитивном вкладе в этот процесс и Общества ночлежных домов в Санкт-Петербурге. Подобное утверждение было очевидно и для специалистов начала XX века, ведь «*всякие санитарные улучшения в ночлежных домах ведут за собой некоторое уменьшение, как общей, так, главным образом инфекционной заболеваемости в городах*» [12].

Автор приведенной выше цитаты - исполнявший обязанности городского санитарного врача по надзору за ночлежными домами К.В. Караффа-Корбут [13]. Он был ближайшим сподвижником одного из виднейших инфекционистов своего времени – Н.Ф. Гамалеи, занимавшего с 1909 года должность главного инспектора столичной санитарной комиссии. В свою очередь, Н.Ф. Гамалея начал деятельность в столице с «Совещания ночлежных врачей» - группы эпидемиологов, внедрившихся с врачебной целью в слабо контролируемые медицинской полицией частные ночлежки и городские трущобы для апробации новых идей в сфере общественного здравоохранения. К.В. Караффа-Корбут, объединил собственные наблюдения и наработки коллег и опубликовал в 1912 году серию статей с подробной аналитикой санитарно-гигиенического состояния ночлежных домов в российских городах [14].

Автор отметил и Общество ночлежных домов: такая щедрость, как включенная в стоимость ночлега в исследуемом Обществе еда не ускользнула от взора специалиста [15].

Общество выделялось и по другим параметрам, причем, не только на фоне «конкурентов». Так, в ситуации, когда вплоть до начала XX века в столице вовсе отсутствовала бытовая канализация, даже во временно занимаемом амбаре ночлежный дом Общества был обеспечен водопроводом на 20 000 ведер в год (что, в пересчете на посетителей, составляло около 3 литров воды на человека в день) с устройством 6 раковин и общего ретирадника с 7 сидениями и 3 периодиками, работавшим каждые четверть часа, а также писсуаром и умывальником [16]. Это можно считать огромным прорывом, ведь ночлежный дом, оборудованный канализацией, выглядел поистине невероятно на фоне привычных способов складирования и утилизации нечистот [17].

В труде «Город С-Петербург с точки зрения медицинской полиции» также дана оценка ночлежному дому исследуемого Общества, который «*очень удачно приспособлен для своей теперешней цели*». В статье подробно описано само здание, его размещение относительно соседних, расположение помещений, площадь, освещение, вентиляция, «*теплые ватерклозеты с постоянным притоком воды*», асфальтированные полы в них, число мест и даже изолированное женское отделение. Отмечено наличие кухни и отдельного помещения «*сушильни*» со специальной печью. «*Как воздуха, так и света – достаточно, особенно по сравнению с тем, что мы видим в петербургских помещениях для людей рабочего класса*». Описан регламент посещения дома клиентами и наличие обязательных нравственных поучений. Из недостатков выявлено несовершенное устройство нар, в остальном, отмечалось, что все содержится в «*образцовой чистоте*» и «*можно понять, что помещение ночлежного приюта весьма удовлетворительно*» [18].

Оставаясь в эпоху расцвета общественной жизни ведущим благотворительным обществом в исследуемой

сфере, Общество ночлежных домов в Санкт-Петербурге являлось примером для подражания и создавало «моду» на организацию именно такой формы помощи бездомным. Высокую оценку его деятельности давали и гласные Городской думы: «Рабочий, ночевавший в ночлежном доме Общества ночлежных домов, выходит на другой день вполне бодрым, здоровым, сытым и трезвым. Он вполне пригодный рабочий» [19].

В условиях постоянно увеличивающегося прито-

ка крестьян-отходников в город важность Общества ночлежных домов сложно переоценить: при должной организации его деятельность имела положительное значение для общегородского благополучия, в котором санитарный аспект был лишь одним из многих других. О качестве работы Общества можно судить и по тому, что даже в «холерное время» 1907–1908 годов в его приютах не было зафиксировано ни одного случая заражения холерой, за что Правлением была получена благодарность от администрации города [20]

ПРИЛОЖЕНИЕ 1.

Сведения о заболеваемости и смертности от тифов в Санкт-Петербурге вообще и в избранных частях.

Год	Часть СПб	Заболеваемость						Смертность					
		тиф сыпной	тиф брюшной	тиф возвр.	тиф без обозн. формы	суммарно в 3 частях	суммарно в городе	тиф сыпной	тиф брюшной	тиф возвр.	тиф без обозн. формы	суммарно в 3 частях	суммарно в городе
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1870	-	-	15664	-	-	-	15664	-	-	-	-	-	-
1871	-	-	12144	-	-	-	12144	-	-	-	-	-	-
1872	-	-	14106	-	-	-	14106	-	-	-	-	-	-
1873	-	-	11776	-	-	-	11776	-	-	-	-	-	-
1874	-	-	15032	-	-	-	15032	-	-	-	-	-	-
1875	-	-	23335	-	-	-	23335	-	-	-	-	-	-
1876	-	-	18110	-	-	-	18110	-	-	-	-	-	-
1877	-	-	18899	-	-	-	18899	-	-	-	-	-	-
1878	-	-	32709	-	-	-	32709	-	-	-	-	-	5473
1879	-	-	7846	4617	-	-	-	-	-	-	-	-	1914
1880	-	-	14940	9530	-	-	-	-	-	-	-	-	4263
1881	Ал. Нев.1	-	16395	11123	-	-	27518	23	25	27	10	489	5093
	Рожд.3							36	42	26	20		
	Спас.3							101	67	91	21		
1882	Ал. Нев.1	14	44	96	0	1054	9646	4	27	6	1	168	168
	Рожд.3	8	59	58	1			2	24	8	9		
	Спас.3	82	309	383	0			17	35	25	10		
1883	Ал. Нев.1	8	59	75	3	851	8585	2	10	10	2	136	1423
	Рожд.3	6	67	70	2			4	19	10	2		
	Спас.3	37	223	296	5			7	40	26	4		
1884	Ал. Нев.1	12	66	7	2	421	3783	0	9	1	1	69	985
	Рожд.3	1	75	6	1			0	10	0	5		
	Спас.3	15	210	25	1			2	34	4	3		
1885	Ал. Нев.1	11	65	16	0	301	4471	1	13	1	1	79	851
	Рожд.3	0	44	3	1			0	15	0	3		
	Спас.3	19	111	29	2			2	35	2	6		
1886	Ал. Нев.1	10	76	20	1	447	3274	3	9	1	3	93	905
	Рожд.3	3	53	9	9			0	14	1	1		
	Спас.3	14	153	99	0			2	41	15	3		

Год	Часть СПб	Заболеемость						Смертность					
		тиф сыпной	тиф брюшной	тиф возвр.	тиф без обозн. формы	суммарно в 3 частях	суммарно в городе	тиф сыпной	тиф брюшной	тиф возвр.	тиф без обозн. формы	суммарно в 3 частях	суммарно в городе
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1887	Ал. Нев.1	-	-	-	-	300	3056	1	14	0	1	70	639
	Рожд.3	1	68	0	0			0	19	0	4		
	Спас.3	6	223	1	1			0	28	1	2		
1888	Ал. Нев.1	3	118	1	0	379	3366	1	9	0	1	75	720
	Рожд.3	0	69	1	0			0	15	1	3		
	Спас.3	11	176	0	0			3	42	0	0		
1889	Ал. Нев.1	5	92	1	0	283	2407	0	13	0	0	63	679
	Рожд.3	2	66	0	0			3	22	0	1		
	Спас.3	11	106	0	0			0	23	0	1		
1890	Ал. Нев.1	3	52	31	-	324	2496	0	2	3	0	52	465
	Рожд.3	6	33	33	-			2	11	2	1		
	Спас.3	15	47	104	-			2	17	12	0		
1891	Ал. Нев.1	36	19	59	-	472	3451	1	2	7	1	61	637
	Рожд.3	6	20	52	-			2	16	4	0		
	Спас.3	24	29	227	-			7	10	11	0		
1892	Ал. Нев.1	7	53	36	1	316	2262	0	9	1	0	31	416
	Рожд.3	2	32	24	1			0	7	0	0		
	Спас.3	13	52	95	0			0	9	5	0		
1893	Ал. Нев.1	16	57	0	0	207	1715	0	10	0	1	41	350
	Рожд.3	7	59	0	0			1	13	0	0		
	Спас.3	24	43	1	0			1	13	0	2		
1894	Ал. Нев.1	15	50	-	-	207	1358	3	5	0	1	35	349
	Рожд.3	8	70	-	-			4	10	0	0		
	Спас.3	26	38	-	-			2	8	1	1		
1895	Ал. Нев.1	6	155	77	4	756	5890	0	27	0	0	102	826
	Рожд.3	2	118	45	1			0	22	1	0		
	Спас.3	5	150	192	1			0	47	5	0		
1896	Ал. Нев.1	8	197	162	9	1437	11057	2	25	12	3	159	1350
	Рожд.3	4	190	158	4			1	21	8	0		
	Спас.3	16	391	298	0			5	62	16	4		
1897	Ал. Нев.1	1	150	0	10	626	5766	1	21	0	0	97	868
	Рожд.3	2	147	0	0			0	16	0	0		
	Спас.3	9	304	3	0			0	59	0	0		
1898	Ал. Нев.1	3	222	0	7	750	7423	0	29	0	0	122	1123
	Рожд.3	0	174	1	2			0	29	0	2		
	Спас.3	6	333	2	0			0	61	0	1		
1899	Ал. Нев.1	3	200	11	5	657	5893	0	16	1	0	84	945
	Рожд.3	3	158	2	0			0	28	0	0		
	Спас.3	13	248	14	0			0	39	0	0		

Год	Часть СПб	Заболеемость						Смертность					
		тиф сыпной	тиф брюшной	тиф возвр.	тиф без обозн. формы	суммарно в 3 частях	суммарно в городе	тиф сыпной	тиф брюшной	тиф возвр.	тиф без обозн. формы	суммарно в 3 частях	суммарно в городе
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1900	Ал. Нев.1	1	127	14	3	451	4705	1	16	0	0	72	890
	Рожд.3	2	99	1	4			2	23	0	1		
	Спас.3	3	181	16	0			1	26	2	0		
1901	Ал. Нев.1	0	175	0	0	547	5860	0	31	0	1	92	961
	Рожд.3	2	117	1	1			1	15	0	1		
	Спас.3	3	245	3	0			0	43	0	0		
1902	Ал. Нев.1	8	97	0	0	320	3326	0	20	-	-	71	608
	Рожд.3	4	71	0	1			0	21	-	-		
	Спас.3	3	136	0	0			0	30	-	-		
1903	Ал. Нев.1	59	76	36	-	501	4406	4	17	3	0	78	700
	Рожд.3	24	82	16	-			3	20	0	1		
	Спас.3	12	140	56	-			3	26	0	1		

ЛИТЕРАТУРА

1. Миронов Б.Н. Социальная история России периода империи (XVIII — начало XX в.): Генезис личности, демократической семьи, гражданского общества и правового государства. Том 1: 545 с.; Том 2: 583 с. СПб., 2003.
2. Миронов Б.Н. Добровольные ассоциации и гражданское общество в позднеимперской России // Журнал социологии и социальной антропологии. 2008. Т. 11. № 3. С. 170.
3. Отчет о деятельности общества ночлежных домов в С.-Петербурге за 1883. СПб., 1884. С. 4.
4. Bate James H. St Petersburg. Industrialization and Change. McGill-Queen's University Press. Montreal. 1976. P. 337–338.
5. Часы приема больных в центр. лечебн. СПб врачебной общины. Петербургский листок. 11.03.1885. С. 4.
6. Открытие и освящение центральной лечебницы для приходящих. Петербургский листок. 21.02.1885. С. 2.
7. Отчет о деятельности общества ночлежных домов в С.-Петербурге в 1902 и 1903 годах. СПб., 1904. С. 35.
8. См., напр.: Статистический ежегодник С.-Петербурга. 1883. СПб., 1884. Приложения. С. 12.
9. См. Приложение 1.
10. Статистический ежегодник С.-Петербурга. 1881. СПб., 1882. С. 46.
11. Миронов Б.Н. Социальная история России периода империи (XVIII — начало XX в.): Генезис личности, демократической семьи, гражданского общества и правового государства. Том 1. СПб., 2003. С. 190–200.
12. Караффа-Корбут К.В. Ночлежные дома в больших русских городах // Городское дело. СПб., 1912. № 11–12. С. 693.
13. Рафес Ю.И. Караффа-Корбутт — выдающийся гигиенист России и Польши // Гигиена и санитария. М., 1960. № 3. С. 50–53.
14. Караффа-Корбут К.В. Ночлежные дома в больших русских городах // Городское дело. СПб., 1912. №№ 10, 11, 12.
15. Там же. № 11–12. С. 695.
16. Здание Общества ночлежных домов напротив амбара № 15 Александро-Невской лавры, Шлиссельбургский проспект, дом 15 // ЦГИА СПб. Ф. 573. Оп. 1. Д. 3907. Л. 1.
17. Лапин В.В. Петербург: запахи и звуки. СПб., 2009. С. 222.
18. Город С.-Петербург с точки зрения медицинской полиции. СПб., 1897. С. 565–568.
19. По ходатайству Правления общества ночлежных домов в С.-Петербурге об оказании от города единовременного пособия на покрытие расходов по устройству IV-го ночлежного приюта на 300 человек и о назначении субсидии от города в размере 3000 рублей означенному приюту // ЦГИА СПб. Ф. 792. Оп. 1. Д. 4390. Л. 1, 2.
20. Отчет о деятельности общества ночлежных домов в С.-Петербурге в 1908–1909 гг. СПб., 1910. С. 6.

© Чапаев Андрей Александрович (a.chapaev@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИДЕЙ ИВАНА ИЛЬИНА В СИТУАЦИИ СТАНОВЛЕНИЯ СИСТЕМЫ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ОРГАНАХ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ В ТЕКУЩИЙ ПЕРИОД

Багрецов Дмитрий Николаевич

кандидат филологических наук, старший преподаватель,
Уральский юридический институт МВД России
i@dbagretsov.ru

PROSPECTS FOR USING IVAN ILYIN'S IDEAS IN THE SITUATION OF ESTABLISHING A SYSTEM OF EDUCATIONAL WORK IN INTERNAL AFFAIRS BODIES IN THE CURRENT PERIOD

D. Bagretsov

Summary: In modern Russia, issues of personality development in the structures of internal affairs bodies are gaining special relevance. In this context, interest in the philosophical legacy of Ivan Ilyin, who considers statehood and law and order through the prism of the spiritual and moral development of a person, is growing significantly. Ilyin, advocating the creation of a "living organic force", emphasized the importance of a harmonious combination of law and morality in society. Application of the ideas of I.A. Ilyin in the context of educational work with employees of internal affairs bodies may turn out to be very promising. After all, the basis of his teaching is the affirmation of the ideals of legal consciousness, honor, and duty, which can become the basis for the formation of the professional and personal identity of employees. This article proposes to investigate how Ilyin's concepts can be adapted for the modern system of educational work in internal affairs bodies.

Keywords: patriotic education, national idea, public interests, legality, justice, legal awareness.

Аннотация: В современной России вопросы воспитания личности в структурах органов внутренних дел приобретают особую актуальность. В этом контексте интерес к философскому наследию Ивана Ильина, рассматривающего государственность и правопорядок через призму духовно-нравственного развития человека, значительно возрастает. Ильин, выступая за создание "живой органичной силы", подчеркивал важность гармоничного сочетания закона и морали в обществе. Применение идей И.А. Ильина в контексте воспитательной работы с сотрудниками органов внутренних дел может оказаться весьма перспективным. Ведь основа его учения — это утверждение идеалов правосознания, чести и долга, которые могут стать основой для формирования профессиональной и личностной идентичности сотрудников. Эта статья предлагает исследовать, как концепции Ильина могут быть адаптированы для современной системы воспитательной работы в органах внутренних дел.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, национальная идея, общественные интересы, законность, справедливость, правосознание.

Идеи Ивана Ильина в современной воспитательной работе

Иван Ильин, один из значительных русских мыслителей XX века, формировал свои взгляды в контексте поиска национальной идеи и морального возрождения. Применение его идей в современной воспитательной работе в органах внутренних дел может оказаться перспективным, учитывая глубину его размышлений о национальной идентичности, праве и морали [1].

Ильин акцентировал важность личной ответственности и духовности как основы для становления полноценной личности [2], что может служить фундаментом для воспитательных программ. В контексте работы с сотрудниками органов внутренних дел, где моральные и этические аспекты деятельности особенно значимы, уместно внедрение программ, поддерживающих разви-

тие личных качеств на основе идеалов, предложенных Ильиным.

Идея Ильина о гармонии личных и общественных интересов находит свое отражение в необходимости баланса между строгостью и справедливостью в дисциплинарной практике [3]. Он считал, что всякая власть должна стремиться к справедливости и законности, что особенно актуально для силовых структур. Программы воспитательной работы, основанные на данных принципах, могут способствовать формированию профессиональной этики и правосознания, что является критичным для эффективности работы органов внутренних дел.

Также Ильин выделял роль образования и культуры в формировании личности [4]. В контексте внутренних дел это может переоплотиться в разработку образовательных модулей, направленных на изучение истории права, основ конституционного строя и правовой этики.

Эти аспекты помогут сотрудникам лучше понимать свою роль и обязанности, а также значение закона в жизни общества.

Ильиновское понимание национального духа и его влияние на закон и порядок также могут найти свое применение в формировании корпоративной культуры в органах. Сильное чувство принадлежности к нации и понимание общенациональных интересов могут стать прочной основой для строительства эффективной и уважаемой организации.

Важным аспектом идей Ильина является стремление к внутренней свободе и самопознанию, которое может особенно акцентироваться в программах личностного роста для сотрудников. Работа над собой, развитие внутренней дисциплины и самоконтроль являются ключевыми для поддержания высоких стандартов в профессиональной деятельности.

Применение идей Ивана Ильина в воспитательной работе с сотрудниками органов внутренних дел не только способствует формированию высокоморальных профессионалов, но и служит строительством моста между историческими традициями и современными требованиями к правоохранительной деятельности. Таким образом, идеи Ильина могут внести значимый вклад в развитие воспитательной работы в органах внутренних дел, делая ее более осмысленной и направленной на достижение высоких моральных и профессиональных стандартов.

Применение концепций Ильина в сфере органов внутренних дел

Российский философ Иван Ильин, чьи идеи остаются значимыми и по сей день, подчеркивал важность духовного и нравственного воспитания человека для достойного выполнения им своих гражданских и профессиональных обязанностей [5]. Его взгляды на воспитание и право могут быть эффективно использованы в контексте системы воспитательной работы в органах внутренних дел, особенно в постсоветский период, когда страна искала новые подходы к формированию правоохранительных органов.

Ильин уделял большое внимание проблеме законности и правопорядка, считая, что соблюдение закона и осуществление правосудия должны быть неотъемлемыми аспектами деятельности каждого гражданина. В контексте органов внутренних дел это находит отражение в повышении правовой грамотности, формировании у сотрудников высоких моральных качеств, а также развитии приверженности принципам справедливости и неотвратимости наказания за правонарушения.

Одним из ключевых аспектов, который Ильин освещал, было понимание закона не только как средства принуждения, но и как основы для внутренней дисциплины и саморегуляции. С этой точки зрения, воспитательная работа в органах внутренних дел должна сосредоточиться на формировании не просто послушания закону, но и понимания его духа, что способно формировать более глубокое и осмысленное отношение к своим обязанностям.

Ильин также выделял важность идеалистической составляющей в воспитании. Для органов внутренних дел это могло бы означать формирование образа идеального служителя права и общественного порядка, который не только исполняет свои обязанности, но и постоянно работает над собой, стремится к личностному и профессиональному совершенствованию. Воспитательная работа в этом контексте могла бы включать программы повышения квалификации, психологическую подготовку и курсы личностного роста.

Применение идей Ильина также могло бы помочь в борьбе с коррупцией внутри силовых структур. Основываясь на его представлениях о нравственной чистоте и духовной целостности, можно разработать систему внутреннего контроля и самоконтроля, что существенно уменьшило бы случаи злоупотреблений. Эта система могла бы базироваться на принципах открытости, честности и взаимного уважения, которые Ильин ставил во главу угла правовой культуры общества.

Кроме того, расширение просветительской деятельности среди населения, основанное на философских разработках Ильина, способствовало бы укреплению связей между обществом и органами внутренних дел. Это в свою очередь повысило бы доверие народа к правоохранительным органам, что является неотъемлемой частью их эффективной работы.

Таким образом, использование идей Ивана Ильина в контексте воспитательной работы в органах внутренних дел может обеспечить не только повышение качества работы сотрудников, но и улучшить общественное восприятие и поддержку правоохранительных органов, что сыграет заметную роль в стабилизации и укреплении общественного порядка в стране.

Актуальность мыслей Ильина в постсоветскую эпоху

Размышления Ивана Ильина о праве, государстве и общественной морали, сформулированные им на рубеже XIX–XX веков, продолжают оставаться актуальными для современной России, особенно в контексте формирования системы воспитательной работы в органах внутренних дел. В постсоветский период страна переживает

этап активного поиска своей идентичности, и в этом контексте взгляды Ильина на воспитание правосознания и гражданско-патриотических чувств кажутся особенно релевантными.

Ильин уделял большое внимание развитию в человеке чувства ответственности и уважения к закону. Он подчеркивал, что правопорядок должен основываться на внутреннем убеждении и духовности каждого гражданина, а не только на внешнем контроле и наказании [6]. Эта идея может стать ключевой для современной системы воспитательной работы в органах внутренних дел, где важно прививать не только навыки профессионального поведения, но и внутреннюю мотивацию сотрудников к поддержанию закона и порядка.

Дополнительным аспектом, где актуальны мысли Ильина, является его представление о роли образования в формировании личности. Ильин видел в образовании не столько передачу знаний, сколько формирование характера и ценностей. В контексте современной России это означает, что образовательные программы для сотрудников правоохранительных органов должны включать не только профессиональную подготовку, но и развитие нравственно-этических качеств.

Понимание Ильиным роли личности в истории и величия нации [7] также может быть полезным в разработке методов воспитательной работы в органах внутренних дел. Согласно его учению, каждый индивид имеет значимую роль в историческом процессе, и этот подход может стать основой для обучения сотрудников ощущению своей роли в защите и служении обществу. Такой подход не только повышает личную ответственность, но и способствует более глубокому пониманию и принятию профессиональных обязательств.

Кроме того, возвращение к идеям Ильина о необходимости истинной любви к Родине и патриотизме поможет укрепить духовные и моральные основы сотрудников органов внутренних дел. Ильин убежден, что патриотизм – это не слепое следование директивам, а искренняя любовь и верность своей стране, что должно стать основой воспитательной работы.

В условиях современности, когда Россия всё ещё ищет пути развития своего правоохранительного аппарата, применение идей Ильина может помочь в создании эффективной системы воспитания, которая будет сочетать в себе профессионализм, нравственность и глубокое понимание служебного долга. Это, в свою очередь, будет способствовать формированию образа правоохранителя как высокоморального и компетентного служителя общества, чья деятельность базируется на уважении к правам и свободам человека.

Развитие системы воспитательной работы через призму идей Ильина

Иван Ильин, один из крупнейших русских философов и юристов, оставил значительное наследие, касающееся вопросов права, этики, национальности и государственности. Применение его идей в контексте развития системы воспитательной работы в органах внутренних дел может стать основой для формирования новой модели взаимоотношения между государством и обществом, а также между сотрудником и его профессиональным долгом.

Одной из ключевых концепций Ильина является идея о праве как выражении справедливости и истинной морали, что особенно значимо для сферы внутренних дел, где правоприменение должно стать не только техническим действием, но и моральным выбором. Ильин утверждал, что настоящее правосознание начинается не с боязни закона, а со стремления к справедливости, особенно значимое для воспитательной работы, направленной на формирование у сотрудников внутренней мотивации к соблюдению и защите правовых норм.

Далее, философия Ильина акцентирует значимость личной ответственности каждого человека перед законом, которая должна стать основой для индивидуального подхода в воспитательной работе. В контексте органов внутренних дел это предполагает не только формирование профессиональных навыков, но и развитие моральных качеств, таких как честность, справедливость и самодисциплина.

Для внедрения идей Ильина в сферу воспитательной работы потребуется концептуально осмысленный подход к преподаванию правовых дисциплин [8], где особое внимание уделяется не просто зазубриванию норм, а разъяснению их глубинного смысла и значения для общества. Это также связано с развитием у сотрудников способности к правовому анализу и критическому мышлению, что является основой для правильной интерпретации и применения законов в различных жизненных ситуациях.

Кроме того, важным аспектом является создание внутри органов внутренних дел атмосферы уважения к личности, которая в значительной мере способствует личностному росту сотрудников и укреплению корпоративной культуры. Основываясь на мыслях Ильина о важности гармонии между человеком и государством, можно добиться того, что работа каждого сотрудника будет не только профессиональной обязанностью, но и личностной потребностью видеть свою страну правовой и справедливой.

Воспитательная работа, основанная на философии

Ильина, может также способствовать общению и обмену между поколениями сотрудников, что важно для передачи опыта и сохранения профессиональных традиций. Иван Ильин, один из крупнейших русских философов и юристов, оставил значительное наследие, касающееся вопросов права, этики, национальности и государственности.

Вызовы и перспективы использования наследия Ивана Ильина

Идеи Ивана Ильина, российского философа и политического мыслителя, во многом пронизаны размышлениями о морали, законности и государственной службе, что делает их актуальными для рассмотрения в контексте развития системы воспитательной работы в органах внутренних дел России в постсоветский период. Ильин уделял большое внимание вопросам воспитания и духовного развития личности, особенно в контексте служения обществу и стране, что может быть особенно полезным при формировании новых подходов к воспитанию сотрудников правоохранительных органов.

Однако, несмотря на потенциальную полезность наследия Ильина, его идеи встречают ряд вызовов при попытке интеграции в современную образовательную программу в органах внутренних дел. Во-первых, с точки зрения идеологической нагрузки, Ильин зачастую ассоциируется с консервативными и националистическими взглядами, что может вызывать противоречия в мультикультурном и мультиэтническом российском обществе. Применение его учений требует аккуратного пересмотра и возможно даже адаптации к современным реалиям и ценностям, чтобы избежать возможного искажения основных принципов правового государства и уважения к правам человека.

Вторым значительным вызовом является методология преподавания и применения этих идей. Ильин ставил акцент на духовном возрождении и нравственном самосовершенствовании, что требует создания особых образовательных программ, где уделено внимание не только юридическим аспектам работы, но и воспитанию личной ответственности и моральных стандартов. Интеграция философских учений Ильина в образовательный процесс займет время и потребует разработки специализированных курсов, которые бы сочетали академическую строгость с практической пригодностью.

Также существует опасность, что без должной критической интерпретации и актуализации идеи Ильина могут быть использованы для оправдания авторитарных тенденций в управлении и внутренней политике, что противоречит демократическим принципам и правовой культуре. Создание сбалансированной программы, которая бы учитывала основные положения его философии и одновременно соблюдала бы стандарты демократического правопорядка, является ключевым аспектом успешной интеграции его наследия в практику современной педагогики.

Тем не менее, перспективы использования идей Ильина в воспитательном процессе в органах внутренних дел кажутся обещающими. Его акцент на национальной идентичности, служении обществу и высших духовных ценностях может способствовать формированию глубоко моральной и этической основы у сотрудников, что является крайне важным в условиях возрастающих вызовов и опасностей современности. Способность прививать сотрудникам чувство долга и ответственности перед гражданами, усиливая тем самым внутреннюю мотивацию и профессиональную этику, открывает новые возможности для повышения эффективности и авторитета правоохранительных органов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Изергина Н.И. Социально-политическое наследие И.А. Ильина и современность // Известия ВУЗов. Поволжский регион. Общественные науки. 2008. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-politicheskoe-nasledie-i-a-ilina-i-sovremennost> (дата обращения: 05.10.2025).
2. Ильин И.А. Наши задачи. Историческая судьба и будущее России. Статьи 1948–1954 годов: в 2 т. / И.А. Ильин. — М.: МП «Рарог», 1992. — Т. 1. — С. 12.
3. Ильин И.А. О русской идее / И.А. Ильин // Наши задачи. Историческая судьба и будущее России. Статьи 1948–1954 годов: в 2 т. — М.: МП «Рарог», 1992. — Т. 1. — С. 324.
4. Ильин И.А. Русскому народу необходимо духовное обновление / И.А. Ильин // Наши задачи. Историческая судьба и будущее России. Статьи 1948–1954 годов: в 2 т. — М.: МП «Рарог», 1992. — Т. 2. — С. 41.
5. Бондар А. Императив государственности в современной России / А. Бондар, В. Динес // Власть. — 2006. — № 6. — С. 4.
6. Смирнов И.Н. И.А. Ильин о духовном обновлении России / И.Н. Смирнов //
7. Сагатовский В.Н. Что же такое русская идея? / В.Н. Сагатовский // Социум и власть. — 2006. — № 1. — С. 102.
8. Афанасьев М.Н. Клиентелизм и российская государственность / М.Н. Афанасьев. — М.: Московский общественный научный фонд, 2000. С. 28, 29.

© Багрецов Дмитрий Николаевич (i@dbagretsov.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СИСТЕМА ЛИЧНОСТНЫХ ЦЕННОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК ОДИН ИЗ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ

THE SYSTEM OF PERSONAL VALUES OF STUDENTS AS ONE OF THE MODERN RESULTS IN THE DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

*Yu. Borovitskaya
I. Kameneva*

Summary: the work reveals the content of the system of personal values of education in the context of achieving educational goals. Considering personal values as the most important result of the implementation of the educational process, the authors actualize the problem of the functioning of the digital educational environment and the formation of personal values in it.

The focus is on studying the results of education according to modern educational standards and their continuity at the levels of secondary vocational education, higher education, and the further activities of specialists. The system of personal values is considered in this work as the basis for the development of various types of competencies and as a pedagogical phenomenon that is necessary for the formation of a harmoniously developed personality.

The formation of personal values does not occur spontaneously. It is carried out purposefully, because of pedagogical influence and interaction between the individual and society. The most important educational outcome depends on the influence of these factors, which is the formation of a well-rounded personality with an active social position and the ability to realize themselves in their profession and in life.

Keywords: personal values, educational standard, personal qualities, digital environment, society, harmonious development, educational process.

Боровицкая Юлия Витальевна

Кандидат педагогических наук, доцент,
ФГАОУ ВО Волгоградский государственный университет
heida@mail.ru

Каменева Ирина Юрьевна

Кандидат педагогических наук, доцент,
ФГБОУ ВО Южный федеральный университет,
г. Ростов-на-Дону
iukameneva@yandex.ru

Аннотация: Работа раскрывает содержание системы личностных ценностей образования в контексте достижения образовательных целей. Рассматривая личностные ценности как важнейший результат реализации учебно-воспитательного процесса, авторы актуализируют проблематику функционирования цифровой образовательной среды и формирования в ней личностных ценностей.

Основное внимание уделяется исследованию результатов образования по современным образовательным стандартам школы и их преемственности на ступенях среднего профессионального, высшего образования и в дальнейшей деятельности специалистов. Система личностных ценностей в работе рассматривается как основа становления различных видов компетенций и педагогический феномен, который необходим для воспитания гармонично развитой личности.

Ключевые слова: личностные ценности, образовательный стандарт, личностные качества, цифровая среда, социум, гармоничное развитие, учебно-воспитательный процесс.

Специфика современного общества (объемы и темпы развития), а также социальные процессы, которые в нем происходят, обусловили необходимость трансформации образовательного процесса и его результатов. В качестве приоритетов по ФГОСам последнего поколения различных ступеней образования (школьного и вузовского) выступают личностные компетенции, нравственно-этические установки, ценности обучающихся, которые реализуются в учебной, профессиональной и повседневной деятельности.

Формирование личностных ценностей не происходит само собой. Оно осуществляется целенаправленно, в результате педагогического воздействия, взаимодей-

ствия личности с социумом. И от влияния данных факторов зависит важнейший образовательный результат – воспитание полноценной личности с активной социальной позицией, возможностями самореализации в профессии и в жизни.

Особое внимание авторами уделяется цифровой образовательной среде, в которой воспитание ценностей имеет свою специфику и сопряжено с определенными сложностями, рисками, преодоление которых не менее важно, чем передача предметных знаний.

Именно поэтому формированию личностных ценностей уделяется максимальное внимание и актуализиру-

ются методы взаимодействия с обучающимися. Как мы указывали ранее в своих работах [4] цифровая образовательная среда несет большой потенциал для обучения и развития детей, подростков и молодежи, однако, ее ресурсы необходимо использовать не только рационально и эффективно, но и осознанно.

Т.С. Купавцев в своей публикации опирается на мнение с Ю.И. Манина о том, что «современная цивилизация, в значительной мере сознательно спроектированная и выстроенная, испытывает цепь кризисов разного характера и глубины» [5, с. 214] и в задачи современного образования и воспитания входит именно работа с личностью обучающегося, а не с его учебным рейтингом и показателями. В ценностной сфере личности происходят такие изменения, которые сложно измерить формальным оцениванием, но достаточно ярко их возможно увидеть в деятельностном проявлении, в поступках. Конечно же, личностные ценности, и как психолого-педагогические новообразования, и как устоявшиеся личностные ориентиры, не могут формироваться спонтанно. Необходима организация и сопровождение данного процесса, активное участие в нем как педагогов, так и обучающихся, а в ряде случаев еще и родителей.

В данной публикации основной целью мы определяем не только актуализацию необходимости воспитания личностных ценностей у обучающихся, но и рассматриваем возможность использования цифрового образовательного контента в воспитательном процессе. В качестве методологической основы нами избран личностно-ориентированный подход (В.В. Сериков, А.Н. Выршиков) в сочетании с системно-деятельностным (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов и пр.). Данные концепции тесно связаны с компетентностной (А.В. Хуторской, И.А. Зимняя), который позволяет включить личностные ценности в структуру компетентности через деятельность. Иными словами, мы выявляем взаимосвязи между ценностными, когнитивными и деятельностными компонентами в многокомпонентном понятии компетентности. Кроме того, такие личностные ценности как мотивация, социальная ответственность, стремление к новым знаниям позволяют не только хорошо учиться и эффективно работать, но и иметь высокий уровень адаптации к различным изменениям, которые проходят в современном обществе.

Названные нами подходы прямо или косвенно способствуют становлению и закреплению тех ценностей, о которых идет речь в нашей работе. Говоря о значимых свойствах и качествах личности, мы постоянно подчеркиваем тот факт, что сами они не возникают. Формируясь под воздействием внешних факторов, в том числе, в контексте педагогического взаимодействия ценности становятся не только личностными, а больше социальными, имеющими важное значение для отдельных групп и для

общества в целом. И в этом случае базовым является сотрудничество: с педагогом, наставником, родителем, которые разъясняют и направляют обучающегося в плане «правильности» принятия данных ценностей, комментируя свое профессиональное отношение к ситуации либо примеру. Только в контексте взаимодействия обучающийся может увидеть и понять реальное применение личностных ценностей и следовать примеру педагога.

Личностные ценности человека являются тем базисом, на котором затем формируется «надстройка» из ценностей профессиональных, различных компетенций и навыков коммуникации. Именно система личностных ценностей позволяет формировать адаптивные механизмы жизнедеятельности, осуществлять выбор какие принимать решения и как поступать. Выраженные личностные ценности, активная позиция позволяют рассматривать обучающегося как «создателя» своего пути, человека, который хочет и может достигать новых высот, разрабатывать интересные проекты, творческие продукты и обладает высоким уровнем социальной ответственности. При этом исследователи говорят о взаимосвязи системы ценностей и культурно-образовательного уровня как фактора восприятия транслируемой информации и выражения личностного отношения к ней.

Духовно-нравственная культура как интегральная характеристика личности, считают А.К. Эшиев, Б.Б. Муратбаев, Н.С. Жакыпова и др. [12] включает в себя не только усвоение моральных норм и традиций, но и способность критически осмысливать собственное поведение, формировать устойчивую гражданскую позицию. Безусловно, данная точка зрения была сформулирована в отечественной педагогике задолго до наступления современного этапа развития науки и практики (А.В. Леонтьева, Н.И. Ковалёва [5], И.М. Ильинский, В.А. Луков и пр.). В содержание культуры в современной науке включено великое множество компонентов, которые возможны к изучению и усвоению лишь при наличии определенной системы нравственных идеалов, ценностей, убеждений. Нынешний многополярный мир, предоставляя свободу выбора, не всегда указывает на те традиционные основы, которые сложились в истории человечества. И обучающимся, в особенности на начальных ступенях образования непросто сориентироваться в понятиях нравственности, этики, определить для себя наиболее значимые категории и принять в качестве личностных ценностей.

Рассматривая личностные ценности в качестве результата педагогического процесса, необходимо актуализировать вопрос о средствах и методах их формирования. Сочетание цифровых и традиционных технологий в нынешнем образовании образует специфическое пространство, в котором учащиеся получают знания, взаимодействуют, развиваются и поэтому ценностный под-

ход, наряду с системно-деятельностным не утрачивает своей актуальности, а обязателен к интеграции в учебно-воспитательный процесс.

В.Б. Атюшкина [1], в своей работе обращается к культурологическому, аксиологическому и антропологическому подходам в педагогической практике (например, работам Д.В. Галкина, Л.С. Яковлева). Автор рассматривает становление личностных ценностей через призму повышения уровня общей культуры, интеграции общественных и личностных интересов и установок. Она отмечает, что несмотря на трансформацию ценностей, вызванных цифровизацией, преобладанием коммуникации в интернет-пространстве и снижением значимости непосредственного общения, система истинных ценностей есть и должна оставаться неизменной. Те новые механизмы поведения, которые вырабатываются в контексте изменившихся условий социума, непременно должны быть обусловлены реализацией личностных установок и ценностей человека [2]. При этом смещение ценностей происходит неизбежно и объективно в сторону ценности производства, поиска, трансляции, передачи и обработки информации. Феномен цифровизации в педагогической деятельности отражается в таких симметричных понятиях, как цифровая грамотность, компетентность, ИКТ-культура и тесно взаимосвязан с личностными и профессиональными ценностями самого педагога. Именно поэтому важно говорить о том, что педагог, «включаясь» в инновационные тенденции, должен сохранять приоритет традиционных ценностей, взглядов, профессиональное мировоззрение, транслируя их обучающимся. И от того, насколько личностные и педагогические ценности учителя совпадают, с какой мотивацией и «посылом» он передает их обучающимся, зависит не только качество знаний, но принципы, основы общего формирования личности.

По мнению В.Б. Атюшкиной, цифровое образовательное пространство способствует созданию обобщенного образа или идеальной конструкции обучения и воспитания, основанной на принципах осуществления образовательного процесса с использованием информационно-коммуникационных технологий и здесь же данный исследователь подчеркивает значимость участия педагога в данном процессе не только с точки зрения формального оценивания деятельности учащихся, но и в плане «проработки» нравственных принципов, идеалов, анализа и комментирования действий и поступков человека [3]. Принимая от обучающихся различные точки зрения, учитель аргументирует различные варианты решений, дискутируя с учениками, опираясь на ту систему ценностей, которой придерживается сам. В этом случае он выступает примером грамотного, осознанного выбора решения или действия. При самостоятельном использовании цифровой среды, обучающиеся не в силах справиться с тем объемом информации, который

предоставляет интернет-пространство. Тем более им сложно определить «истинные» и «ложные» ценности, которые транслируются в данной среде [6]. Учитывая современные угрозы и вызовы, которые возникают в обществе, морально-нравственному воспитанию, формированию ценностных ориентаций, обучающихся необходимо уделить максимальное значение, а цифровую среду использовать как инструмент для иллюстрирования реализации таких ценностей, изучения фильмов, роликов, которые затрагивают проблематику нравственного выбора, приоритета общечеловеческих ценностей. В данном случае использование цифровых средств мы считаем необходимым, т.к. они актуальны для всех возрастов обучающихся и будут восприниматься с наибольшим интересом.

Учитывая то, что в основе современного образования в школе и в вузе лежит системно-деятельностный подход, С.Г. Чухин и Е.В. Чухина [10] акцентируют внимание на том, что ценности, нормы и идеалы должны быть не только озвучены, но и применимы в учебной и повседневной деятельности. Данные авторы подчеркивают, что система личностных ценностей отражается «в рефлексивно-критическом отношении к миру, имеющему в своей основе стремление получать и опираться в своих оценках на разнообразную информацию, а также сознательную свободу и ответственную личность» [10, с. 122]. Таким образом, мы видим компонент личностного (эмоционально-чувственного) и одновременно осознанного выражения своих ценностей, точки зрения и социальной позиции. Каждый обучающийся вне зависимости от возраста, образовательного уровня, показателей учебной деятельности прежде всего личность. И работая с ним, педагогу важно обращать внимание на те ценности, принципы и ориентиры, которыми руководствуется обучающийся в различных ситуациях [8]. Безусловно, воспитание ценностей личности происходит не только в образовательном учреждении, однако, не следует забывать, что не все родители обладают достаточным уровнем психолого-педагогической компетентности, возможностью и желанием воспитывать ребенка в контексте традиционных устоев общества [9]. Поэтому перед современным образованием данная воспитательная задача актуализировалась, и именно она обязывает педагогов к пониманию и принятию необходимого включения в рабочий процесс цифровых технологий. Обучение и воспитание в современной школе, колледже и вузе «поворачивается» в сторону персонификации, разработки индивидуальных образовательных траекторий, учета индивидуальных потребностей, обучающегося.

В своей работе С.Г. Чухин и Е.В. Чухина подчеркивают важность значения организации специальной воспитывающей среды и на занятиях, и в дополнительной деятельности педагогов. Воспитание средой представляет собой особую форму управления посредством среды,

Таблица 1.

Дифференциация цифровых ресурсов в контексте их влияния на формирование личностных ценностей обучающихся Составлена по результатам анализа источников [1], [8].

Виды цифровых ресурсов	Используемая педагогическая технология	Влияние на личностные ценности
нейросети	Любая технология, предполагающая самостоятельную деятельность обучающихся	Развитие мотивации поисковой и проектной деятельности, создание нового
Искусственный интеллект, чат-боты, цифровые помощники	Работа в команде, мозговой штурм, разработка учебных проектов	Становление навыков коммуникации с применением специальной терминологии, саморазвитие
Образовательные сайты, порталы	Самостоятельная работа обучающихся	Получение новых знаний, становление мотивации поиска нужной информации
Виртуальные классы, онлайн мероприятия	Тематические беседы, дискуссии	Развитие ценности уважения к собеседнику, умения корректно говорить и слушать

в контексте опосредованного управления развитием и формированием человеческой личности. Именно поэтому мы говорим о том, что цифровая образовательная среда не должна функционировать хаотично, а предполагать упорядоченное пространство, в котором ресурсы для обучения и воспитания тщательно подобраны педагогом.

Однако, про результаты общие и обязательные для всех также забывать не следует. И здесь речь прежде всего идет о формировании основ духовности и нравственности, культуры и тех ценностей, которые в дальнейшем будут способствовать становлению и развитию универсальных и профессиональных компетенций. Обращаясь к различным рекомендательным документам, концептуальным основам реализации образовательного процесса, нам необходимо отметить, что личностные ценности находятся в приоритете и представляют собой важнейшие результаты обучения и воспитания. С точки зрения рационального подхода, как отмечает Т.С. Купавцев, личностные ценности представляют собой ресурсы, необходимые для эффективного выполнения учебных и трудовых задач, когда активизируется мотивация, личностная заинтересованность,

Говоря о ресурсах, большое внимание нужно уделять именно личностным ресурсам, которые позволяют обеспечить высокий уровень мотивации, желания, заинтересованности в деятельности и взаимодействии. Личностные ценности здесь являются основой понимания того, для чего, в принципе необходимо творческое отношение к делу, работа в команде, поддержка и взаимопомощь. Ориентируясь на личность собеседника, обучающийся не только решает учебную задачу, но и устанавливает личный контакт, доверительные отношения, что укрепляет межличностные связи, помогает найти общие ценности.

Возвращаясь к значимости цифровых технологий в современной образовательной среде, мы можем отметить несомненную их значимость в обучении и воспитании, влиянии на становление ценностно- смысловых

ориентаций обучающихся. В зависимости от вида и содержания цифровых средств, основываясь на анализе источников литературы, мы предлагаем определение их ресурсного потенциала и значимости для формирования личностных ценностей обучающихся (см. Табл.1).

Из данной таблицы видна взаимосвязь цифровых ресурсов и личностных компетенций как образовательного результата их применения. Однако, нужно понимать, что данные технологии это всего лишь инструмент в воспитательной работе педагога, и чтобы его использовать, необходимо обладать знаниями, компетенциями и ресурсами, позволяющими сделать педагогическое воздействие максимально эффективным.

В качестве резюме по нашему исследованию необходимо отметить приоритетность формирования личностных ценностей у обучающихся как основы становления знаний и компетенций. Также в данном случае важным является дополнение об интеграции различных педагогических подходов для достижения указанных образовательных результатов в контексте современных ФГОСов [7].

Однако, нужно правильно дифференцировать цифровые технологии в зависимости от того, какие образовательные цели ставит перед собой педагог и конкретизировать личностные ценности, на которые необходимо сделать акцент. Личностные ценности невозможно формировать и развивать обособленно от иных образовательных результатов. Они органично «вписываются» в воспитательный процесс во внеурочной деятельности, в дополнительном образовании, но также необходимо уделять внимание беседам о ценностях, их непосредственной реализации на уроках. Личностные ценности на настоящий момент являются предметом учебно-воспитательного процесса как основа становления личности в целом, формирования у обучающихся механизмов социальной адаптации и результат целенаправленной работы учителя [11]. При этом цифровизацию необходимо рассматривать как дополнительный мощный ресурс

в работе педагога и средство интеграции личностных и профессиональных ценностей.

Именно личностная основа, по мнению фундаментальных исследователей и современных авторов явля-

ется тем «стержнем», который помогает противостоять негативному воздействию внешней среды как отдельно-му человеку, так и обществу в целом и поэтому работу с системой ценностей необходимо осуществлять на всех этапах образовательного процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Атюшкина В.Б. Представления студентов о цифровой культуре и цифровой образовательной среде: из опыта исследования // Бизнес. Образование. Право. 2023. № 2(63). С. 357—363.
2. Бурова А.Ю. Влияние фальсификации в информационной среде на формирование гражданской позиции студента // Общество: социология, психология, педагогика. 2023. №5 (109). С. 153—158.
3. Дружин А.О. Фнализ понятийного аппарата проблемы воспитания ценностного отношения к будущей профессии у студентов в виртуальной образовательной среде колледжа / А.О. Дружин // Проектирование. Опыт. Результат. 2025. № 1. С. 78—84.
4. Каменева И.Ю. Педагогические проблемы цифрового образования в контексте личностного подхода /И.Ю. Каменева // Мир науки. Педагогика и психология. 2021. Т. 9. № 6. С. 1—12.
5. Купавцев Т.С. Проектирование образовательных сред формирования личностной функции социальной ответственности // Проблемы современного педагогического образования. 2023. №79—2. С. 214—216.
6. Леонтьева А.В., Ковалёва Н.В., Хатит Ф.Р. Цифровая культура как инновационный компонент профессиональной деятельности педагога // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2022. Т. 14. № 2. С. 49—56.
7. Развитие личности в условиях цифровизации образования: от начальной к высшей школе: материалы Всероссийской научной конференции с международным участием, приуроченной к 45-летию подготовки педагогических кадров для начальной школы в Елецком государственном университете им. И.А. Бунина, 15-16 октября 2020 года. — Елец: Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, 2020. — 469 с.
8. Рудакова Д.Т. Подходы к развитию личностных особенностей школьников при организации образовательного процесса в цифровой среде // Вестник МГПУ. Серия: Информатика и информатизация образования. 2020. №3 (53). С. 84—91.
9. Челнокова Е.А., Казначеева С.Н., Терехина А.Е. Формирование культуры инновационной деятельности у молодого поколения // Проблемы современного педагогического образования. 2018. №58—2. С. 287—290.
10. Чухин С.Г., Чухина Е.В. Критерии и показатели качества формирования российской гражданской идентичности, обучающихся в контексте системно-деятельностного подхода // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. 2023. №4 (121). С. 120—134.
11. Шишов С.Е., Кальней В.А. Воспитание традиционных ценностей в цифровой среде: вызовы и возможности для современного образования // Агроинженерия. 2025. №4. С. 85—93.
12. Эшиев А.К., Муратбаев Б.Б., Жакыпова Н.С., Садырова Н.А., Жусупова А.А. Духовно-нравственная культура — как требование современной образовательной политики // Здоровье человека, теория и методика физической культуры и спорта. 2025. №1 (37). С. 2—11.

© Боровицкая Юлия Витальевна (heida@mail.ru), Каменева Ирина Юрьевна (iukameneva@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ИНТЕГРАЦИЯ МЕТОДОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОГНОЗИРОВАНИЯ И РЕКУРРЕНТНЫХ НЕЙРОСЕТЕВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

INTEGRATION OF PEDAGOGICAL FORECASTING METHODS AND RECURRENT NEURAL NETWORK TECHNOLOGIES IN PROFESSIONAL EDUCATION

E. Vesninova

Summary: Modern social systems are characterized by high dynamics of transformation. In this regard, research on anticipatory reflection as a key mechanism for forecasting, which integrates rational and intuitive components of cognition, becomes particularly relevant. The study aims to analyze the results of integrating pedagogical forecasting methods and recurrent neural network technologies in the process of forming the content of educational programs for training specialists in the transport industry.

The study used documents from the transport industry and a pedagogical forecasting methodology that includes differentiation of the theoretical and empirical content of educational programs, verification of the didactic significance of educational material, application of recurrent neural network technologies for analyzing the dynamics of changes, and expert assessments using a universal algorithm that includes preparatory, survey, and analytical stages.

Keywords: forecasting, professional education, pedagogical prognostics, artificial intelligence, transport industry, professional competence, expert assessments.

Веснинова Елена Николаевна

кандидат педагогических наук, доцент, Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования имени К.Д. Ушинского
nauka.helen@mail.ru

Аннотация: Современные общественные системы характеризуются высокой динамикой трансформации. В этой связи особую актуальность приобретают исследования опережающего отражения как ключевого механизма прогнозирования, интегрирующие рациональные и интуитивные компоненты познания. Исследование направлено на анализ результатов интеграции методов педагогического прогнозирования и рекуррентных нейросетевых технологий в процессе формирования содержания образовательных программ подготовки специалистов транспортной отрасли.

В исследовании использованы документы транспортной отрасли и методология педагогического прогнозирования, включающая: дифференциацию теоретического и эмпирического содержания образовательных программ, верификацию дидактической значимости учебного материала, применение рекуррентных нейросетевых технологий для анализа динамики изменений, экспертные оценки с использованием универсального алгоритма, включающего подготовительный, опросный и аналитический этапы.

Ключевые слова: прогнозирование, профессиональное образование, педагогическая прогностика, искусственный интеллект, транспортная отрасль, профессиональная квалификация, экспертная оценка.

Процессы трансформации, наблюдаемые в динамике общественных систем, порождают методологический парадокс в сфере прогнозирования. С одной стороны, в эпоху интенсивной технологической модернизации резко возрастает спрос на прогнозистические модели, что закономерно ведет к экспансии прогнозных исследований. С другой стороны, усиление нелинейности социально-экономических процессов приводит к росту неопределенности, что существенно ограничивает применимость традиционных методов прогнозирования, основанных на экстраполяции устойчивых тенденций.

Прогностические исследования актуальны на всех уровнях образования, однако наибольшую востребованность они приобретают в системе профессионального образования. Педагогическое прогнозирование

позволяет учесть непрерывные изменения в технологиях производства, подготовить методическую базу, провести подготовку педагогов, обосновать методы и средства обучения с необходимым временным упреждением, определяющим качество подготовки будущих специалистов. Вместе с тем анализ научных источников, исследовавших влияние педагогического прогнозирования на развитие образования, в том числе на региональные системы профессионального образования, позволило нам выявить соответствующие кризисные явления. Обозначим некоторые из них: экстенсивная основа развития профессионального образования; применение педагогической теории без научного обоснования, что проявляется в том, что даже если разрабатывается какая-либо продуктивная педагогическая теория, то она далеко не сразу, а часто вообще не трансформируется в педагогическую методику; частая смена

курса развития профессионального образования, отсутствие преемственности методических тем и исследований; фрагментарность и неоправданная локальность некоторых педагогических экспериментов, тривиальность выдвигаемых гипотез [1, с. 39].

В рамках данного исследования апробируется интеграция методов педагогического прогнозирования и рекуррентных нейросетевых технологий, применяемых в формировании содержания образовательных программ подготовки специалистов транспортной отрасли.

Рекуррентные нейросетевые технологии представляют собой класс нейронных сетей, ориентированных на обработку последовательных данных с учетом временной или порядковой зависимости между элементами. В отличие от традиционных сетей прямого распространения рекуррентные обладают внутренней памятью, что позволяет им анализировать и интерпретировать данные с учетом контекста предыдущих итераций.

Анализ современных академических исследований, посвященных применению нейросетевого моделирования в прогностических целях, подтверждает адекватность применяемого метода. В работе под руководством Азарновой Т.В. проведено прогнозирование сценариев социально-экономического развития Воронежской области, основанное на обучении нейронной сети за ретроспективный период [2, с. 103–105].

В исследовании Китовой О.В. методы нейросетевого моделирования применяются для коррекции прогнозных оценок показателей туристической отрасли в регионах с доминирующей угледобывающей промышленностью, первоначально полученных посредством линейно-регрессионного анализа. Полученные результаты демонстрируют статистически значимое повышение точности и верифицируемого качества прогноза при использовании нейронных сетей [3, с. 88–95].

Трифонов Ю.В. апробировал архитектуру нейросетевой модели для задач прогнозирования экономического потенциала субъектов Российской Федерации. Используемая модель позволяет рассчитывать показатели и обрабатывать большие объемы информации [4, с. 38–47].

В области прогнозирования научно-технологического и инновационного развития регионов России представляется исследование Алферьева Д.А., в котором в качестве методологического инструментария предлагается применение форсайт-методологии [5, с. 5–16].

Примечательно, что прогностические модели на основе рекуррентных нейронных сетей приобрели статус распространенного инструментария в экономическом

прогнозировании, включая анализ пространственно-территориальных систем. В то же время не удалось найти работ, в которых осуществлялось прогнозирование инновационных процессов профессионального образования методом рекуррентных нейронных сетей.

Цель исследования. Интеграция методов педагогического прогнозирования и рекуррентных нейросетевых технологий в формировании содержания образовательных программ подготовки специалистов транспортной отрасли.

Материалы и методы. Для понимания природы прогнозирования необходимо обратиться к универсальным свойствам материи. В диалектике взаимодействий материальных объектов заложена способность к восприятию, реакции и адаптации к внешним воздействиям, что в философско-гносеологическом контексте определяется как материальное отражение. Однако данная категория традиционно описывает причинно-следственные связи в ретроспективе или актуальном состоянии, тогда как прогностика предполагает опережающее отражение событий, отсутствующих в текущей действительности.

Эволюция отражения демонстрирует переход от пассивных форм в неорганической природе к активным адаптивным механизмам в живой материи. На уровне биологических систем ключевым элементом опережающего реагирования становится условно-рефлекторная деятельность, описанная Павловым И.П. как «предупредительная деятельность» [6, с. 18–19]. Данный механизм позволяет организму антиципировать будущие изменения среды на основе устойчивых паттернов. Наиболее сложная форма опережающего отражения – предвидение, которое является прерогативой человеческого сознания. Оно интегрирует не только биологические, но и социально-когнитивные механизмы, включая абстрактное мышление, моделирование и целеполагание. Предвидение моделирует процесс и результат будущего взаимодействия человека со средой. На основе модели происходит планирование и управление всеми процессами деятельности человека, ориентирование в окружающей среде. Таким образом, прогностическая функция сознания не сводится к пассивной экстраполяции тенденций, а представляет собой активный процесс конструирования возможных будущих состояний системы.

В современных научных источниках наблюдается синонимизация терминов «предвидение» и «прогнозирование». Однако их содержательные различия требуют четкой дифференциации. Так, исследователи Грищенко В.И., Демидова Л.Г., Петров А.Н. интерпретируют предвидение как особую форму познавательной активности, результатом которой выступает разнородное знание о будущем, включающее как теоретико-концептуальные,

так и образно-интуитивные компоненты [7, с. 80]. Данная трактовка подчеркивает комплексный характер предвидения, интегрирующего рациональные и иррациональные аспекты познания.

Кондратьев Н.Д. систематизировал процесс прогнозирования будущих событий, выделив три ключевых типа:

1. Прогнозирование стохастических событий – анализ явлений, не подчиняющихся детерминированным закономерностям ввиду их вероятностной природы и недостаточной изученности в рамках современного научного познания.
2. Прогнозирование циклических процессов – выявление устойчивых повторяющихся тенденций, позволяющих экстраполировать динамику развития на основе ретроспективного анализа.
3. Прогнозирование макроэкономических и социокультурных трендов – исследование глобальных изменений, включая экономическую динамику, ценовую волатильность, структурные преобразования хозяйственных систем, а также социально-политические трансформации [8, с. 397–400].

Глазьев С.Ю., развивая концепцию долгосрочного прогнозирования, акцентирует внимание на роли технологических инноваций как драйвера смены экономических парадигм. Согласно его исследованиям, каждый технологический уклад проходит полный жизненный цикл продолжительностью приблизительно 100 лет, включая фазы становления, зрелости и упадка. При этом ключевой точкой перехода выступает большой деловой цикл, составляющий около 50 лет. Особое значение в данной теории отводится процессу диффузии инноваций, эффективность которых сохраняется в среднем на протяжении 20 лет. Этот период характеризуется активным внедрением технологических новшеств в производственные системы, что обуславливает структурные изменения в экономике [9, с. 16–17].

Гершунский Б.С. структурирует прогнозирование как категорию предсказательной деятельности, существующей в нескольких формах: от интуитивного до системного научного исследования динамики развития определённых объектов прогноза [10, с. 154–156].

Проведенный анализ позволяет выстроить иерархию прогностических категорий: предвидение – наиболее общее понятие, включающее как интуитивные, так и научно обоснованные суждения; прогнозирование – специализированная деятельность, направленная на генерацию опережающей информации посредством научных методов. Принципиальное отличие прогнозирования от предвидения заключается в его методологической организованности, предполагающей применение

строгих исследовательских процедур.

Чабровским В.А. описаны виды прогнозов отталкиваясь от производимого анализа при прогнозировании:

- исследовательский прогноз осуществляет анализ тенденций. Основная задача данного прогноза заключается в выявлении перспективы развития на основе текущих закономерностей;
- нормативный прогноз осуществляет анализ от заданных перспективных ориентиров к текущему состоянию системы. Такой прогноз предполагает декомпозицию стратегических целей на последовательность взаимосвязанных задач и этапов реализации, что позволяет разработать оптимальную траекторию достижения запланированных результатов;
- организационный прогноз формирует обоснованные предположения о краткосрочной динамике ключевых параметров системы (в частности, показателей научного прогресса) с учетом действия множества факторов и вероятностного характера их влияния [11, с. 7–8]. Все указанные виды прогнозов объединяет использование комплексного анализа устойчивых тенденций и глубинных закономерностей функционирования систем. Их синергетическое взаимодействие создает методологическую основу для построения многоуровневой системы прогнозирования, обеспечивающей всестороннее исследование будущих состояний объекта.

В современной педагогической науке прогнозирование определяется с нескольких позиций: способность педагога предвидеть итоги учебно-воспитательного взаимодействия на основе анализа текущих педагогических условий; построение динамических моделей, отражающих вероятные изменения педагогических явлений; процесс получения опережающих данных, базирующийся на системном применении научных методов и теоретических положений; комплекс исследовательских процедур, обеспечивающих прогнозирование с целью совершенствования содержания, методик обучения и воспитания; научно обоснованное формулирование гипотез о будущих состояниях педагогических объектов и субъектов; деятельность, опирающаяся на принципы педагогической прогностики и ориентированная на выявление тенденций развития образовательных систем.

Сравнительный анализ приведенных дефиниций выявляет терминологическую вариативность, обусловленную различиями в субъект-объектных отношениях прогностической деятельности. В качестве объектов прогнозирования могут выступать как макроуровневые образовательные системы, так и микропроцессы, включая профессионально-личностное развитие педагога

или формируемые профессиональные квалификации будущих специалистов. Такое понимание позволяет интегрировать разнообразные трактовки прогнозирования в единую теоретико-методологическую схему, обеспечивающую их эффективное применение в педагогической практике. Таким образом, педагогического прогнозирования заключается в определении дидактического материала, необходимого для развития профессиональных компетенций с учётом временного горизонта планирования. Прогностические данные выступают базой в процессе разработки дидактически обоснованных образовательных программ, обеспечивая научную базу для выбора оптимальных технологий обучения, методических средств и организационных форм обучения.

Результаты и обсуждение результатов. Объектом прогнозирования была определена профессиональная квалификация специалистов транспортной отрасли. Материалами исследования послужили открытые источники из реестра профессиональных стандартов. В целях обеспечения сопоставимости данных для формирования промежуточного исследовательского прогноза использован минимальный период сведений из профессиональных стандартов за 2020–2024 гг.

Первый этап исследования связан с нормативным и исследовательским прогнозами. Для проведения нормативного прогноза нами осуществлялась дифференциация теоретического и эмпирического содержания профессиональных модулей образовательной программы. Теоретическая составляющая охватывала устойчивые инвариантные элементы знания, обладающие значительной временной стабильностью. Эмпирическая база включала актуальные, динамично обновляющиеся данные, отражающие современные достижения отрасли. В качестве информационной основы исследования были использованы программы технологического развития предприятий транспортной отрасли Санкт-Петербурга. В результате декомпозиции стратегических целей была определена траектория достижения целей в виде дидактического материала.

Далее осуществлялся отбор полученной информации по критериям: перспективные изменения в условиях осуществления трудовых функций, объекты труда носителей профессиональной квалификации, роль и место профессиональной квалификации в структуре трудовых ресурсов отрасли. Дополнительным фактором отбора выступает необходимость учета когнитивных возможностей обучающихся, определяемых их возрастными характеристиками.

Для проведения исследовательского прогноза применялась рекуррентная нейронная сеть. Мы поставили задачу проанализировать закономерности изменений

профессиональных стандартов специалистов строительной отрасли в период с 2020–2024 гг. с учетом получаемого образования. Полученные данные сравнили с текущим состоянием отрасли по вышеуказанным критериям. В прогнозном периоде учтены два года, имеющие кризисные тенденции для экономики страны: 2020 год – начало пандемии COVID-19 и 2022 год – введение комплекса ограничительных мер финансово-экономического характера со стороны ряда иностранных государств на экономику Российской Федерации.

На втором этапе осуществлялась интерпретация промежуточных результатов. Сравнение прогнозных значений (нормативного и исследовательского прогнозов) позволили сделать вывод о линейности развития профессиональных требований, что соответствует целенаправленным усилиям по технологической трансформации транспортной отрасли. Был подготовлен дидактический материал для последующей экспертной оценки и включения в содержание профессиональных моделей.

Третий этап связан с проведением экспертной оценки. В научной литературе представлено множество алгоритмов получения экспертных оценок, адаптированных под различные объекты прогнозирования.

В данном исследовании был реализован универсальный алгоритм, включающий три этапа:

1. Подготовительный этап (систематизация информации, подлежащей экспертизе, выбор оптимального метода экспертного оценивания, формирование экспертной группы, определение организационных условий проведения экспертизы);
2. Этап проведения экспертного опроса (сбор индивидуальных экспертных оценок, установление необходимого количества итеративных туров опроса);
3. Этап аналитической обработки экспертных данных (определение границ погрешности полученных результатов, наметить формы представления прогностических данных для их последующей интеграции в образовательный процесс).

Выводы. Несмотря на значительный потенциал, применение рекуррентных нейросетевых технологий в педагогике сталкивается с рядом методологических вызовов: проблема интерпретации и валидности результатов, требования к объему и качеству входных данных, использование более сложных архитектур нейросетей. Проведение сравнительного анализа эффективности различных прогностических методов для данной задачи и расширение предметной области на другие отрасли только усилит научный потенциал исследований.

ЛИТЕРАТУРА

1. Веснинова Е.Н. Педагогическое прогнозирование развития профессионального образования: теоретический аспект проблемы // Среднее профессиональное образование. 2024. № 7 (347). С. 38–40.
2. Бывшев В.И., Королева С.А., Пантелеева И.А., Писарев И.В. Прогнозирование показателей научно-технологического и инновационного развития региона при помощи рекуррентных нейронных сетей // Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз. 2024. №3. С. 103–105.
3. Китова О.В., Савинова В.М., Дьяконова Л.П., Бондаренко Ю.О. Прогнозирование показателей туризма в регионах с угольной добычей: анализ возможностей с использованием информационно аналитической системы «Горизонт» // Уголь. 2023. № 11 (1173). С. 88–95.
4. Трифонов Ю.В., Сочков А.Л., Соловьев А.Е. Оценка экономического потенциала регионов РФ на основе методологии нейросетевого кластерного анализа // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2021. № 3 (63). С. 38–47.
5. Алферьев Д.А. Теоретико-методические аспекты долгосрочного прогнозирования научно технологического развития // Управление инвестициями и инновациями. 2018. № 1. С. 5–16.
6. Лисичкин В.А. Теория и практика прогностики: Методологические аспекты / АН СССР. Науч. совет по комплексной проблеме «Кибернетика». Москва: Наука, 1972. 224 с.
7. Горбунова Н.В. Педагогическое прогнозирование: теоретический аспект // Проблемы современного педагогического образования. 2019. №65 (1). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskoe-prognozirovanie-teoreticheskiy-aspekt> (дата обращения: 18.05.2025).
8. Кондратьев Н.Д. Большие циклы экономической конъюнктуры: Доклад / Н.Д. Кондратьев // Проблемы экономической динамики. М.: Экономика, 1989. 550 с.
9. Глазьев С.Ю. О создании систем стратегического планирования и управления научно-техническим развитием // Инновации. 2020. №2 (256). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-sozdanii-sistem-strategicheskogo-planirovaniya-i-upravleniya-nauchno-tehnicheskim-razvitiem> (дата обращения: 02.05.2025).
10. Гершунский Б.С. Образовательно-педагогическая прогностика: Теория, методология, практика: Учеб. пособие / Б.С. Гершунский. М: Флинта: Наука, 2003. 764 с.
11. Чабровский В.А. Методология и практика научного прогнозирования / Ленинградская общество «Знание» РСФСР. Ленинград, 1973. 23 с.

© Веснинова Елена Николаевна (nauka.helen@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПОЗИТИВНОЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ НА УСПЕВАЕМОСТЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ЭПОХУ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

THE POSITIVE IMPACT OF PHYSICAL EDUCATION ON STUDENTS' ACADEMIC PERFORMANCE IN THE DIGITAL AGE

R. Gezha
A. Surkov
E. Sukhanova

Summary: Physical activity is closely correlated with good and high academic performance of students, as it stimulates the production of several hormones responsible for the functioning of the cognitive system, improves sleep quality, increases the protective functions of the body, so that students are less ill and do not miss school. In the age of digital technologies, fraught with physical inactivity, physical education and sports in higher schools are even more relevant – oxygen produced during moderate physical exertion (which is most effective outdoors) adequately saturates brain cells, while a sedentary lifestyle reduces the intensity of providing necessary resources to one of the most important human organs. Increasing the level of O₂ in the brain activates the work of neurons and neural connections, without which fruitful educational activity, achievement of goals, decision-making and, in general, mental performance are impossible. Considering the combination of university studies with systematic stress caused by various factors, training is necessary to stabilize cortisol, the "stress hormone", which contributes to successful learning and improved academic performance. Moreover, sport increases the number of social contacts that help broaden horizons, receive support and motivation, and share experiences.

Keywords: physical education, sports, higher education institution, academic performance, cognitive functions, human brain, stress, active lifestyle.

Гежа Роман Валерьевич

старший преподаватель, Московская государственная академия ветеринарной медицины и биотехнологии имени К.И. Скрябина
gezha.r@yandex.ru

Сурков Александр Михайлович

кандидат педагогических наук, доцент, Московская государственная академия ветеринарной медицины и биотехнологии имени К.И. Скрябина
surkov.1954@bk.ru

Суханова Елена Юрьевна

кандидат биологических наук, доцент, Московская государственная академия ветеринарной медицины и биотехнологии имени К.И. Скрябина
lena.suxanova@yandex.ru

Аннотация: Физическая активность тесно коррелирует с хорошей и высокой успеваемостью обучающихся, так как стимулирует выработку ряда гормонов, отвечающих за работу когнитивной системы, улучшает качество сна, повышает защитные функции организма, благодаря чему студенты меньше болеют и не пропускают учебу. В век цифровых технологий, чреватых гиподинамией, физическая культура и спорт в высших школах еще более актуальны – кислород, вырабатываемый в процессе умеренных физических нагрузок (что наиболее эффективно на свежем воздухе), насыщает в должной мере клетки мозга, тогда как малоподвижный образ жизни снижает интенсивность обеспечения необходимыми ресурсами один из важнейших органов человека. Повышение уровня O₂ в головном мозге активизирует работу нейронов и нейронных связей, без которых невозможна плодотворная учебная деятельность, достижение целей, принятие решений и, в целом, умственная работоспособность. С учетом сопряжения обучения в вузах с систематическим стрессом, обусловленным различными факторами, тренировки необходимы для стабилизации кортизола «гормона стресса», что способствует успешному обучению и повышению академической успеваемости. Более того, спорт увеличивает число социальных контактов, помогающих расширять кругозор, получать поддержку и мотивацию, обмениваться опытом.

Ключевые слова: физическая культура, спорт, высшее учебное заведение, успеваемость, когнитивные функции, головной мозг человека, стресс, активный образ жизни.

Введение

Физическая подготовка играет важную роль в поддержке физического, психологического и когнитивного развития [18, р. 662]. Согласно исследованиям С.Б. Величковской (2018), «личностный смысл» обучающихся высших учебных заведений преимущественно сосредоточен на процессе обучения и

его результатах [2, с. 214], между тем «только одна треть студентов вузов достигает нормы ежедневной активности» [8, с. 44], в то время как научные исследования неизменно доказывают положительную корреляцию между физическими нагрузками и академическими достижениями [1; 4; 5; 11; 18; 12] – физическая активность может улучшить развитие мозга, когнитивные способности, концентрацию внимания и успеваемость [11, р. 1; 18,

р. 662].

Согласно статистическим данным Всероссийского центра исследования общественного мнения (ВЦИОМ, 2023), ежегодно число лиц, занимающихся спортом на регулярной основе, растет (опрос был проведен среди 1600 респондентов от 18-ти до 60 лет и старше), соответственно, мотивация заниматься физической культурой у обучающихся высших школ, глядя на положительный пример окружающих людей, также растет (см. рисунок 1).

Материалы и методы основаны на системном подходе и включают анализ, синтез и структуризацию материала, аналитику и обработку статистических данных, междисциплинарный подход.

Результаты и обсуждение

Физическая культура оказывает положительное влияние на академическую успеваемость в целом, и овладение отдельными дисциплинами в частности. Так, исходя из исследований В.М. Римашиевской и Г.А. Федоровой (2025), эксперимент, проведенный в учебном учреждении г. Калифорния, подтвердил: обучающиеся, «занимающиеся спортом не менее трех раз в неделю, имеют более высокие оценки по математике и чтению, чем их менее активные сверстники» [5]. Данные государственных школ на северо-востоке Америки подтвердили положительную корреляцию между регулярными занятиями физической культурой и высоким процентом сдачи экзаменов по математике и английскому языку [17].

Индонезийский ученый Г. Веринти (Verianti 2025), до-

казал, что развитие двигательных навыков посредством регулярных занятий спортом способствует повышению концентрации внимания и успеваемости. Это также подтверждается исследованиями, свидетельствующими о том, что обучающиеся, ведущие более активный образ жизни, демонстрируют более высокие академические результаты [11, р. 1-2; 18, р. 662]. В Испании после учета показателей ИМТ (индекса массы тела), окружности талии и процентного содержания жира в организме была выявлена положительная корреляция между уровнем аэробной нагрузки и двигательными навыками, а также оценками по математике и языковым тестам у подростков в возрасте от 6-ти до 18-ти лет [17]. В Японии было обнаружено, что кардиотренировки и общая физическая подготовка оказывают значительное положительное влияние на успеваемость обучающихся средних школ [17].

Исследования Ш. Ду, Х. Ху, К. Ченг и Х. Ли (Du, Hu, Cheng, Li 2023) подтвердили, что (а) для повышения успеваемости обучающимся необходимо не только проявлять исключительную активность в интеллектуальной деятельности, но и регулярно делать пешие прогулки на свежем воздухе или заниматься спортом; (б) студенты, которые занимались бегом в среднем 1 раз в неделю по 16–25 минут, превосходили по успеваемости примерно 88 % других испытуемых [17].

Бут и др. (Booth et al. 2014), а также Дж.В. Гарсия-Хименес (García-Jiménez 2024) отметили ту же тенденцию среди 4 755 обучающихся в возрасте 9, 10 или 11 лет, обнаружив, что физическая активность способствует получению лучших результатов на экзаменах по математике [12, р. 12].

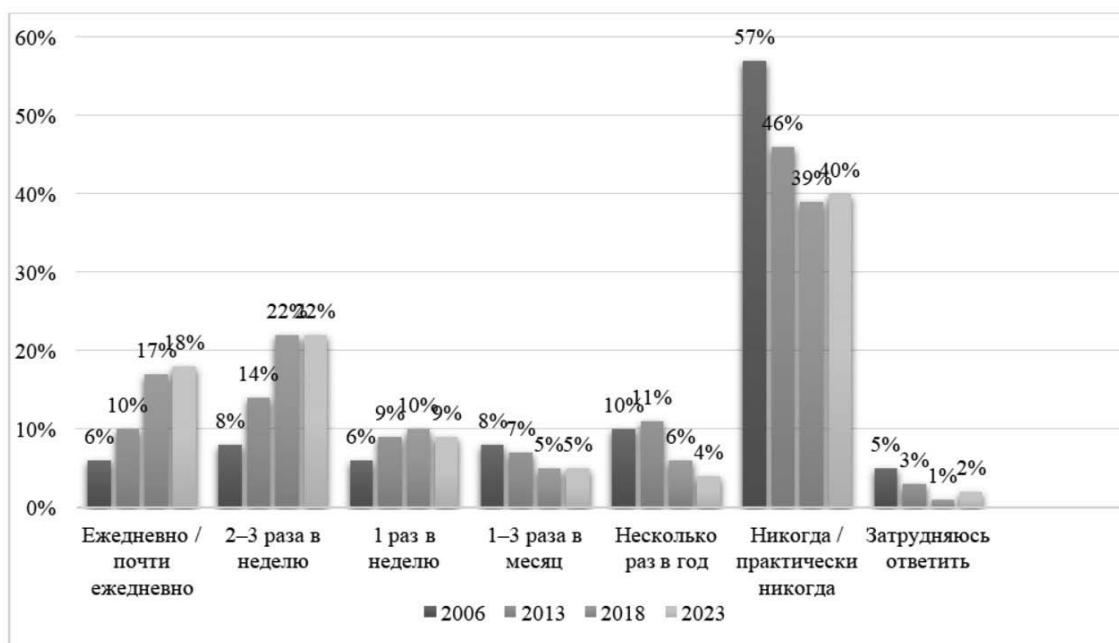


Рис. 1. Статистика лиц, занимающихся спортом в России (данные ВЦИОМ, 2023; рисунок наш)



Рис. 2. Влияние физической культуры и спорта на академическую успеваемость студентов высших учебных заведений (рисунок наш)

Лонгитюдные исследования Дж. Фрица, М.Э. Кёстера, Б.Э. Розенгрена, К. Карлссона, М.К. Карлссона (*Fritz, Cöster, Rosengren, Karlsson, Karlsson 2020*), продолжавшиеся 10 лет, продемонстрировали, что у 338 мальчиков, занимающихся в период всего обучения в школе с 1-го по 10-ый класс (с 6-ти-7-ми до 16-ти-17-ти лет) по 200 минут в неделю (ежедневно по 40 минут в день) физической культурой и спортом, уровень успеваемости был выше, чем у контрольной группы (689 881 шведский ребенок) на 7,3%, а средний балл – на 13,3 единицы, благодаря чему существенно увеличились шансы на поступление в высшие учебные заведения по окончании школы. Однако у девочек, участвовавших в эксперименте, не наблюдалось никаких изменений ни в показателях соответствия требованиям для поступления в вуз, ни в средних баллах [11, р. 1].

Более того, крупные обсервационные исследования показали, что люди с высшим образованием ведут более здоровый образ жизни, имеют более высокую самооценку, реже страдают от хронических заболеваний и имеют более низкие показатели смертности, чем люди без такого образования [13; 10; 9]. Поэтому социум должен повышать уровень образования в обществе [11, р. 1], а также

способствовать тому, чтобы студенты, поступившие в высшие школы, успешно их оканчивали.

Тем не менее, учебная деятельность высших учебных заведений характерна наличием различных видов стресса (личностного – при нарушении социальной роли «хорошего студента», реже – реактивного, т.е. ситуативного, академического, предэкзаменационного, информационного, фрустрационного, сепарационного и т.д.), которые существенно снижают не только качество жизни, но и, как следствие, успеваемость. В ответ на неблагоприятные или угрожающие события и ситуации, а также продолжительное и/или интенсивное воздействие негативных факторов, возникает дистресс [6; 3]. Дистресс снижает успеваемость и мотивацию обучающихся [18, р. 662].

Между тем существует краткосрочный, т.е. невысокий по интенсивности стресс, не провоцирующий патологических процессов в организме, а мобилизующий их положительные функции – «полезный стресс», возникающий на фоне умеренных физических нагрузок. Согласно Г. Селье, он проявляется в виде эустресса, обусловленного положительными эмоциями, возникающими на

фоне физической активности, и ситуациями, при которых обучающийся осознает все потенциальные проблемы, которые он способен решить, а также настроен на позитивный результат [6; 3] (например, при подготовке к соревнованиям в хорошей команде и с отличным тренером; при посещении эффективных тренировок для того, чтобы привести в порядок свое тело и пообщаться вне учебной обстановки с хорошей компанией спортсменов-единомышленников). Связан данный феномен с тем, что смена видов активности позволяет поддерживать деятельность организма в тонусе и улучшать координационные механизмы (см. рисунок 2).

Согласно рисунку 2, задействуя разные группы мышц и избегая монотонности, физическая культура и спорт в высших школах помогают повысить академическую успеваемость и мотивацию к обучению в результате следующих факторов:

1. Головной мозг человека, насыщаемый кислородом благодаря тренировкам (в особенности на свежем воздухе), начинает лучше функционировать, ввиду чего активизируется мыслительная деятельность. Данный феномен обусловлен тем, что мозг использует примерно 20% кислорода, потребляемого организмом несмотря на то, что он занимает всего 2% массы тела человека. Уровень O₂ в мозге является важнейшим параметром, влияющим на работу нейронов [14], а именно: кислород участвует в процессе синтеза аденозинтрифосфата (АТФ), обеспечивающего работу различных мозговых процессов, включая передачу сигналов между нейронами, активизируя тем самым процессы обучения и запоминания; повышая нервную активность, что приводит к высокой сосредоточенности; улучшая когнитивные способности (внимание, память, обработку информации, принятие решений); способствуя синаптической пластичности, отвечающей за формирование и извлечение воспоминаний [4].
2. Физическая активность способствует снижению стресса, так как улучшает качество сна, эмоциональное состояние, повышает уровень энергии [5; 18, р. 662] и регулирует уровень кортизола («гормона стресса»), содействуя при этом выработке эндорфинов и серотонина.
3. Дофамин, эндорфины и серотонин отвечают за когнитивные функции, в т.ч. за улучшение памяти, концентрации внимания, мотивацию, принятие решений, побуждают работать над достижением целей и увеличивают удовольствие от результа-

та, улучшают настроение, помогают бороться со стрессом.

4. Физическая культура и спорт совершенствуют навыки тайм-менеджмента, что помогает в последующем грамотно распределять и организовывать свое время, тем самым, способствуя более успешному обучению [5].
5. Такие формируемые физической подготовкой качества, как выносливость сердечно-сосудистой системы, мышечная сила, гибкость и подвижность, особенно важны для улучшения общего состояния здоровья и академической успеваемости обучающихся [18, р. 662].
6. Участие в спортивных и массовых мероприятиях, посещение секций и получение дополнительного спортивного образования, также укрепляют социальные навыки студентов и уверенность в себе [18, р. 662], что помогает расширять собственный кругозор, обмениваться академическим опытом, повышать мотивацию к обучению (как правило, лица, занимающиеся спортом, проявляют ответственность к обучению, поэтому их позитивный пример мотивирует достигать таких же высот), тем самым, повышать свою успеваемость.

Вышеперечисленные факторы свидетельствуют о позитивном воздействии физической культуры на обучение студентов высших школ. Между тем, данные Ш.Дж. Ралстон (*Ralston 2025*) подтверждают тот факт, что увеличение времени, затрачиваемого на интенсивные занятия спортом (например, легкой атлетикой на очной и межвузовской основе), в сочетании с последующим повышением спортивной квалификации, приводит к тому, что студенты-спортсмены плохо преуспевают в обучении [15].

Выводы

физическая активность и спорт благотворно влияют на организм человека в целом, как и на его мозговую активность в частности, что положительно сказывается на академической успеваемости студентов, их социальных контактах и способствует снижению различных видов стрессов, препятствующих качественному освоению университетской программы обучения. Между тем важно учитывать, что благоприятное воздействие имеют именно умеренные нагрузки, которые помогают управлять временем и чередовать физическую активность с интеллектуальной деятельностью, не отвлекая от основного учебного процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богданов Д.Р., Шейко Г.А. Влияние физической культуры на академическую успеваемость студентов // Теория и практика современной науки. 2024. №5

- (107). С. 34–36.
2. Величковская С.Б. Психологические трудности студентов в учебном процессе и возможности их преодоления // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2018. №2 (796). С. 212–224.
3. Гуцол Л.О., Гузовская Е.В., Серебренникова С.Н., Семинский И.Ж. Стресс (общий адаптационный синдром). Байкальский медицинский журнал. 2022. № 1(1). С. 70–80. <https://doi.org/10.57256/2949-0715-2022-1-70-80>.
4. Козловский С.А. Двойная жизнь АТФ: и «батарея», и нейромедиатор // Наука и жизнь. 2021. №10. С. 20–30.
5. Римашевская В.М., Федорова Г.А. Физическая активность и академическая успеваемость // «Актуальные исследования» №16 (251). URL: <https://apni.ru/article/11831-fizicheskaya-aktivnost-i-akademicheskaya-uspevaemost> (дата обращения: 01.11.2025).
6. Селье Г. Очерки об адаптационном синдроме. М.: Медгиз, 1960:253. [Selye H. The Story of the adaptation syndrome. M. Medgiz; 1960:253.
7. Спорт для всех. Статья от 16.10.2023. // Всероссийский центр исследования общественного мнения (ВЦИОМ) 2023. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/sport-dlja-vsekh> (дата обращения: 02.11.2025).
8. Стурова Е.В., Степанова И.С., Гармашова Е.О., Овчинникова А.В. Выраженность тревожности и тревоги у студентов медицинского университета с различным уровнем физической активности // Здоровье человека, теория и методика физической культуры и спорта. 2023. №2 (30). С. 42–48. [https://doi.org/10.14258/zosh\(2023\)2.05](https://doi.org/10.14258/zosh(2023)2.05).
9. Coster M.E., Fritz J., Karlsson C., Rosengren B.E., Karlsson M.K. (2018) Extended physical education in children aged 6–15 years was associated with improved academic achievement in boys. Acta Paediatr.
10. Coster M.E., Fritz J., Nilsson J.A., Karlsson C., Rosengren B.E., Dencker M., Karlsson M.K. (2017) How does a physical activity programme in elementary school affect fracture risk? A prospective controlled intervention study in Malmo, Sweden. BMJ Open 7.
11. Fritz J., Cöster M.E., Rosengren B.E., Karlsson C., Karlsson M.K. (2020) Daily School Physical Activity Improves Academic Performance // 8 p. <https://doi.org/10.3390/sports8060083>.
12. García-Jiménez J.V. (2024) Physical activity levels and mathematical performance. Research in a Primary Education school // Espial Cuadernos Del Profesorado 17(36):12–21. <https://doi.org/10.25115/ecp.v17i36.9684>.
13. Mirowsky J., Ross C.E. (2003) Education, Social Status, and Health; Aldine De Gruyter: Hawthorne, NY, USA. 242 p.
14. Özgür S., Kunz L., Straka H. (2020) Relationship between oxygen consumption and neuronal activity in a defined neural circuit // BMC Biology. Vol. 18. № 76. <https://doi.org/10.1186/s12915-020-00811-6>.
15. Ralston Sh.J. (2025) Effects of Sports Participation and Sports-specific Self-esteem on Academic Performance: A Research Design // Academia. URL: https://www.academia.edu/30465854/Effects_of_Sports_Participation_and_Sports_specific_Self_esteem_on_Academic_Performance_A_Research_Design (date: 02.11.2025).
16. Redondo-Flórez L., Ramos-Campo D.J., Clemente-Suárez V.J. (2022) Relationship between Physical Fitness and Academic Performance in University Students // Int J Environ Res Public Health. 19(22):14750. <https://doi.org/10.3390/ijerph192214750>.
17. Sh. Du, H. Hu, K. Cheng, Li H. (2023) Exercise makes better mind: a data mining study on effect of physical activity on academic achievement of college students // Frontiers in Psychology. Sec. Sport Psychology. Vol. 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1271431>.
18. Verianti G. (2025) Identifikasi Kualitas Kebugaran Jasmani Siswa Sekolah Dasar // Jurnal Master Penjas & Olahraga 6(1):661–668. <https://doi.org/10.37742/jmpo.v6i1.149>.
19. Антипов О.В. Цифровые технологии в студенческом футболе / О.В. Антипов, Е.Ю. Суханова, В.Е. Луцук // Право, история, педагогика и современность: Сборник статей V Международной научно-практической конференции, Пенза, 30–31 января 2024 года. – Пенза: Пензенский государственный университет, 2024. – С. 18–21.
20. Антипов О.В. Влияние цифровых технологий на мотивацию обучающихся к занятиям физической культурой / О.В. Антипов, М.В. Куликова, Р.В. Гежа // Актуальные проблемы ветеринарной медицины, зоотехнии, биотехнологии и экспертизы сырья и продуктов животного происхождения: Сборник трудов 3-й Научно-практической конференции, Москва, 28 июня 2024 года. – Москва: ООО "Издательство "Сельскохозяйственные Технологии", 2024. – С. 523–524.
21. Антипов О.В. Применение комплексного подхода при оценивании подготовленности студентов в фиджитал спорте / О. В. Антипов Е.Ю. Суханова Р.В. Гежа // Современные технологии в российской и зарубежных системах образования: Сборник статей XIV Международной научно-практической конференции, Пенза, 14–15 апреля 2025 года. – Пенза: Пензенский государственный аграрный университет, 2025. – С. 6–9.
22. Антипов О.В. Студенческий фиджитал спорт как современная составляющая спортивного движения в молодежной среде / О.В. Антипов, А.М. Сурков, М.В. Куликова // Флагман науки. – 2025. – № 3(26). – С. 712–714.
23. Суханова Е.Ю. Цифровые технологии в преподавании физической культуры / Е.Ю. Суханова, Ю.Л. Першин, Н.Н. Штукин // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2023. – № 3–2. – С. 104–107.
24. Антипов О.В. Развитие киберспорта как актуального направления студенческого спорта в аграрных вузах / О.В. Антипов, А.М. Сурков, Р.В. Гежа // Физическая культура и спорт в высших учебных заведениях: актуальные вопросы теории и практики : сборник статей по материалам национальной научно-практической конференции, посвященной 70-летию образования кафедры физического воспитания Кубанского ГАУ, Краснодар, 28–29 октября 2020 года. – Краснодар: Кубанский государственный аграрный университет имени И.Т. Трубилина, 2020. – С. 194–197.

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ НАД РАССКАЗОМ-ОПИСАНИЕМ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В ШКОЛЕ ДЛЯ ГЛУХИХ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Граш Наталья Евгеньевна

Кандидат педагогических наук, доцент, Российский
государственный университет им. А.И. Герцена,
(г. Санкт-Петербург)
natalia.e.grash@gmail.com

Скуратовская Марина Леонидовна

Доктор педагогических наук, Донской государственный
технический университет, (г. Ростов-на-Дону)
marinasku@yandex.ru

FEATURES OF WORKING ON A STORY-DESCRIPTION IN LITERARY READING LESSONS IN A SCHOOL FOR DEAF PUPILS

**N. Grash
M. Skuratovskaya**

Summary: The article considers scientific, theoretical, and applied issues of studying descriptive stories in a general school and in a school for deaf students at the primary level of education. The role of reading in the development of normally hearing and deaf students in domestic and foreign scientific literature is revealed. The content of key concepts is studied. The experience of pedagogical practice is analyzed, the difficulties of studying descriptive texts are identified, the reading priorities of deaf fourth graders are shown. Innovative ways of developing monologue speech of deaf readers-schoolchildren of the primary level of education in the process of analytical study of descriptive stories with the help of verbal drawing are proposed. Based on the expressive vocabulary of such texts, the possibility of maximally activating the personal experience of younger deaf students, their ability to express their impressions, moods, emotions, and the ability to correlate them with the author's artistic descriptions with the help of multi-vector types of speech assistance is demonstrated, which is extremely difficult for this category of childhood. The article is addressed to teachers of the deaf and speech therapists working with schoolchildren with severe hearing impairments.

Keywords: primary education, the importance of reading in the development of younger deaf schoolchildren, descriptive stories, verbal drawing, speech construction options, construction of monologues, empathy.

Аннотация: В статье рассмотрены научно-теоретические и прикладные вопросы изучения рассказов-описаний в школе общего назначения и в школе для глухих обучающихся на начальной ступени образования. Раскрыта роль чтения в развитии нормативно слышащего и глухого обучающихся в отечественной и зарубежной научно-методической литературе. Изучено содержание ключевых понятий. Проанализирован опыт педагогической практики, выявлены сложности изучения текстов описательного характера, показаны читательские приоритеты глухих четвероклассников. Предлагаются инновационные пути развития монологической речи глухих читателей-школьников начальной ступени образования в процессе аналитического изучения рассказов-описаний с помощью словесного рисования. На основе выразительной лексики таких текстов продемонстрирована возможность максимально активизировать личный опыт младших неслышащих учащихся, их умений выражать с помощью разновекторных видов речевой помощи свои впечатления, настроения, эмоции и умения, соотносить их с авторскими художественными описаниями, что крайне сложно для этой категории детства. Статья адресована учителям-сурдопедагогам и дефектологам, работающим со школьниками, имеющими тяжелые слуховые нарушения.

Ключевые слова: начальная ступень образования, роль чтения в развитии младших глухих читателей-школьников, рассказы-описания, словесное рисование, варианты речевых конструкций, сопереживание, построение монологических высказываний.

Введение

Роль чтения в развитии подрастающего поколения переоценить сложно. На это указывают многочисленные работы М.С. Васильевой [1], М.П. Воюшиной [2], М.И. Омороковой [1], С.И. Поздеевой [9], Н.Н. Светловской [10], С.И. Хохом [9], Leu, D.J., Zawilinski, L., Castek, J., Banerjee, M., Housand, B., & Liu [14], Blom H., Segers E., Verhoeven L. [15] и др., вслед за которыми мы рассматриваем чтение как эстетическое средство познания учащимися окружающего мира.

Чтение и анализ художественных произведений мы вслед за М.С. Васильевой [1], М.П. Воюшиной [2], М.И.

Омороковой [1], Н.Н. Светловской [1], С.И. Поздеевой [9], N. Gómez-Merino, I. Fajardo, A. Ferrer [12] рассматриваем как эстетический вид речевой деятельности, непосредственно связанный с мыслительной пассионарностью, способствующий развитию творческого воображения и творческих способностей формирующихся читателей. Принципиальную роль в активизации воссоздающего и творческого видов воображения школьников играет словесное рисование (словесное иллюстрирование), которое осуществляется с использованием определенных типов вопросов и заданий, помогающих ученикам раскрывать идейный замысел художественных текстов, развивая сопереживание к читаемому и формируя их нравственно-эстетическую сферу.

Описание как функционально-смысловой тип связной речи имеет ряд отличительных особенностей и характеризует объект или предмет в статике. Для текстописания важен общий тезис, называющий объект, далее даётся характеристика его существенных и второстепенных свойств, где принципиальными являются тропы, т.е. выразительные лексические средства, направленные на определение предмета и его особенностей. Рассказ-описание требует от читателя выражения личного оценочного суждения по отношению к прочитанному.

Анализ работ [1,2,9,10 и др.] показывает, что в школах общего назначения изучение рассказов-описаний *не выделяется* в отдельную методику.

Определяющую роль в развитии детей и подростков с глубокими нарушениями слуха (Л.М. Быкова [6], Н.Е. Граш [3,4,5], М.И. Никитина [7], Л.А. Новосёлов [8], Е.Г. Речицкая [11], N. Gomez-Merino, I. Fajardo, A. Ferrer [12], J. Merkoski [13], Leu, D.J., Zawilinski, L., Castek, J., Banerjee, M., Housand, B., & Liu [14], H. Blom, E. Segers, L. Verhoeven [16] и др.) играют речевая и читательская виды деятельности в связи с тем, что из-за слуховой дисфункции у названной группы обучающихся речевые контакты с окружающим миром резко ограничены. Все первоначальные знания об истории страны, жизни людей, разнообразных природных объектах, явлениях и закономерностях их существования глухие школьники получают благодаря чтению, которое формирует их мировоззрение.

Уроки чтения и развития речи в 1-3 классах и литературного чтения в 4-5 классах в школах для глухих обучающихся способствуют не только всестороннему развитию учеников, но и стимулируют овладение ими лексической, грамматической, произносительной сторонами речи, а значит обладают широким учебно-коррекционным спектром возможностей по совершенствованию разговорной и связной видов речи у этой категории детства.

На ступени начального общего образования глухие школьники читают и анализируют такие виды эпических произведений, как рассказы и сказки, а в методике работы над эпосом *выделен отдельный раздел*, посвящённый работе над рассказом-описанием.

Ученые [3,4,5,6,7,8 и др.] констатируют, что работа над текстами-описаниями имеет ряд методических особенностей и крайне важна для учеников со слуховой патологией.

Материалы и методы исследования

Экспериментальная работа проводилась на базе 4-х классов школ для глухих детей г. Санкт-Петербурга и была направлена на выявление особенностей изучения рассказов-описаний этим контингентом обучающихся.

Основными методами исследования стали: метод анализа научно-методической литературы; метод пролонгированного наблюдения за четвероклассниками на уроках литературного чтения; метод аналитической беседы с учителями начальных классов; анализ читательских формуляров школьников; метод анкетирования и обработки полученных данных.

В констатирующей работе нами выделены такие направления, как изучение программы по литературному чтению для 4-го класса; анализ учебника «Чтение и развитие речи / Литературное чтение. 4 класс» в 2-х частях с электронными приложениями на CD-дисках для школы глухих обучающихся Н.Е. Граш; анализ уроков литературного чтения с точки зрения интересующей нас проблемы; аналитическая беседа и анкетирование учителей начальных классов с целью выяснения их отношения к работе над рассказами-описаниями; изучение читательских формуляров глухих четвероклассников с намерением выяснить их читательские предпочтения.

Результаты

Учебная программа по литературному чтению в 4 классе школы глухих базируется на основополагающих принципах коммуникативной системы обучения языку данной категории школьников. На указанных уроках *продолжают создаваться продуктивные условия* для развития всех видов речевой деятельности неслышащих учащихся начальной ступени образования в связи с чтением художественных текстов. В соответствии с разноплановыми задачами коммуникации у глухих четвероклассников пролонгируется процесс постепенного накопления активного лексического запаса, а благодаря различным видам речевой помощи создаются предпосылки для ученических дискурсов, в которых более точно выражаются субъективные оценочные суждения о прочитанном.

Структура учебника «Чтение и развитие речи / Литературное чтение. 4 класс» имеет три раздела: I – произведения русских и зарубежных авторов; II – тематическое чтение; III – произведения для самостоятельного чтения, которые *выделяются* ФАОП НОО глухих обучающихся (вариант 1.2) в соответствии с ФГОС НОО ОВЗ и опирается на *хронологический, жанровый, тематический* принципы.

В учебнике *впервые* появляется авторский I раздел, который содержит художественные произведения писателей, **указанных программой**, например: И.А. Крылов «Ворона и лисица», А.С. Пушкин «Уж небо осенью дышало», И.С. Тургенев «Голуби», Н.А. Некрасов «Дедушка Мазай и зайцы», К.Д. Ушинский «Гадюка», Л.Н. Толстой «Акула» и другие.

Во II разделе учебника представлены рассказы, стихотворения, сказки, пословицы и поговорки, наполняющие **обозначенные программой** темы: «Родная природа», «Из жизни животных», «Великая Отечественная война», «Жизнь детей в разных странах», «Путешествия и приключения», «Интересные события», «Произведения устного народного творчества».

В III разделе учебника для самостоятельного чтения и расширения читательского кругозора учащимся предложены **новые произведения тех авторов**, которых называет программа для обязательного изучения.

Четвероклассники обладают *различными* уровнями общего и речевого развития (по Р.М. Боскис и Л.П. Назаровой), поэтому технологии уровневой дифференциации помогают расширять возможности осуществления индивидуального речевого подхода к освоению художественного текста *всеми без исключения* обучающимися класса. Для этого нами разработаны речевые образцы, речевые алгоритмы и речевые опоры *гетерогенной степени сложности*:

- ▲ – **легкий** вариант ответа,
 - – **более сложный** вариант высказывания,
 - – **развернутый** вариант дискурса,
- которые:

- **во-первых**, даются в структуре предложений, ибо они теснейшим образом связаны с развитием словесно-логического мышления глухих школьников и обеспечивают единство их общения друг с другом в связи с изучаемым произведением и помогают обобщать материал по теме;
- **во-вторых**, способствуют продолжению **практического** усвоения грамматических *категорий числа, рода, падежа* русского языка в процессе ответов на вопросы, представленных в скобках внутри речевых конструкций;
- **в-третьих**, поддерживают систематическую работу по введению в речь глухих учащихся готовых фраз и выражений, развивая их образную память, словесно-логическое мышление, разговорную речь и общеречевую культуру;
- **в-четвертых**, помогают накоплению речевых средств на основе запоминания их в готовом виде, что требует от учеников систематической тренировки во всех видах речевой деятельности;
- **в-пятых**, направлены на развитие у глухого читателя (с учетом его индивидуальных и речевых возможностей) навыка *целостного* восприятия литературного произведения;
- **в-шестых**, позволяют включить в совместную работу по тексту любого ученика класса, предложив ему *посильное* речевое сопровождение.

Мы рассматриваем методическую систему работы с художественным произведением как целостную, ори-

гинальную и результативную *совокупность* взаимообусловленных и непротиворечащих друг другу целей, задач, содержания, методов, форм, средств и приёмов работы *до, в процессе и после* чтения произведения, которая направлена на оптимизацию и расширение дидактических возможностей уроков литературного чтения, способствующих развитию читательских интересов и вариантов продуктивной читательской деятельности глухих младших учащихся. Поэтому в методических аппаратах к каждому художественному произведению мы разработали варианты сочетания групп методов для конкретных этапов работы с текстами различной жанровой направленности, учитывающих интеллектуальные и речевые возможности глухих четвероклассников; разноплановую работу с визуальным материалом; лексико-грамматические и лексико-стилистические упражнения; речевые конструкции и синонимические ряды к новым словам и словосочетаниям, которые рекомендуем включать в продуцирование ученических устных и письменных оценочных суждений.

Все указанные виды работы аналитико-синтетического характера к текстам направлены на развитие вариантов *правильной читательской деятельности* учащихся, которые – прежде всего – связаны с *самостоятельностью* чтения.

В учебнике «Чтение и развитие речи / Литературное чтение. 4 класс» реализуется преемственность и расширение тематики чтения в соответствии с программными требованиями, возрастающими читательскими и речевыми возможностями обучающихся. Для чтения школьникам предлагаются *эпические и лирические* произведения разных жанров. Определив их соотношение, мы выяснили, какое место в этой корреляции занимают рассказы-описания и рассказы-повествования с элементами описательного характера, показанное в таблице 1.

Таблица 1.

Соотношение произведений различных литературных жанров в учебнике «Чтение и развитие речи / Литературное чтение. 4 класс».

Жанры произведений	Количество произведений
Вводные статьи к темам описательного характера	11
Всего произведений	47
Рассказы-повествования с элементами описания	16
Рассказы-описания	11
Стихотворения	11
Сказки	6
Басни	3

Из данных таблицы 1 видно, что учебник содержит как вводные информационные статьи к темам описа-

тельного характера, где предлагаются доступные глухим четвероклассникам некоторые сведения о жизни и творчестве писателей, так и произведения различной жанровой направленности, среди которых значительное место занимают либо рассказы-повествования с элементами описания, либо рассказы-описания.

Анализ уроков литературного чтения в 4-х классах показывают, что учителя, к сожалению, крайне редко обращаются к текстам описательного характера, а в рассказах-повествованиях с элементами описания не заостряют внимание читателей на пейзажных и антуражных зарисовках как несущественных для раскрытия сюжетных линий произведения. Однако – объективности ради – следует подчеркнуть, что портретные характеристики действующих лиц всегда словесно отрисовываются с большей или меньшей степенью речевой развернутости и самостоятельности учащихся.

Анкетирование учителей начальной ступени образования подтвердило нежелание многих из них работать с рассказами-описаниями. Сурдопедагоги мотивируют это тем, что ученики легче понимают рассказы-повествования, потому что они ближе к реальной жизни детей, в них показаны знакомые читателям ситуации, они понятней по содержанию, так как сюжетные линии текстов и личный опыт школьников подсказывают их смысл, они более доступны, ибо в них нечасто встречаются такие части речи, как местоимения, наречия и глагольные формы.

Отвечая на вопрос: «Нравится ли Вашим ученикам работать с рассказами-описаниями?», преобладающими вариантами ответов стали: «Не очень / Нет». Но есть небольшая группа учителей, которая считает, что младшие глухие школьники не имеют предпочтений в чтении художественных произведений, потому что им одинаково сложно справляться с литературными текстами любого жанра.

Большой разброс мнений продемонстрировал ответ на вопрос о важности использования образотворческих экскурсий в границах школьной пропедевтической работы над рассказами-описаниями. Полученные данные представлены на рисунке 1.

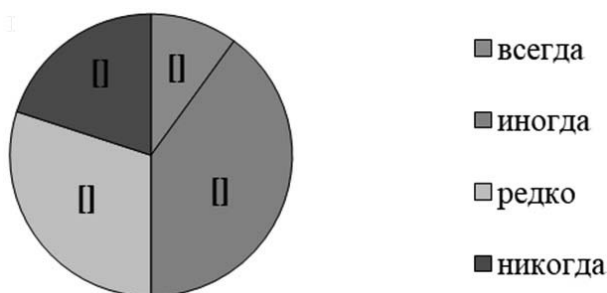


Рис. 1. Значение образотворческих экскурсий при работе над рассказами-описаниями (по анкетам учителей)

Рисунок 1 наглядно демонстрирует, что *половина!* учителей не уделяет должного внимания предварительной работе при изучении художественных произведений указанного вида и не проводит образотворческих экскурсий, часто отождествляя понятия «образотворческая экскурсия», «виртуальная экскурсия», «обзорная экскурсия».

Все учителя согласны с тем, что приоритетной задачей учебного предмета «Литературное чтение» в 4 классах является *развитие читательской деятельности*, которая должна быть сформирована к 3 классу. Однако у подавляющей части коллег вызвал недоумение вопрос: «Какие варианты правильной читательской деятельности сформированы у Ваших четвероклассников?». Сурдопедагоги, к сожалению, не всегда верно дифференцируют суть правильных вариантов читательской деятельности, затрудняются ответить сколько таких вариантов существует, какими сферами они наполняются и какие связи формируются внутри каждой.

Неутешительные результаты учительского тестирования принудили нас проанализировать школьные ученические библиотечные формуляры. Мы выяснили, что *все* четвероклассники являются читателями школьных библиотек. И это – несомненная заслуга учителей, которые контролируют их посещаемость. К 4-му классу востребованность школьных библиотек увеличивается, однако читательские интересы глухих учащихся начальной ступени образования не соответствуют их психологическому развитию. Они долго задерживаются на литературе для дошкольников, потому что очень зависимы от количества иллюстративного материала и объема текстов, уровня речевой готовности и тематики произведений. Данные библиотечных формуляров четвероклассников аккумулированы в таблице 2.

Таблица 2.
Читательские предпочтения глухих учеников 4-х классов.

Всего читателей	Сказки	Стихи	Рассказы-повествования	Рассказы-описания	Комиксы
38	10	3	6	0	19

Как видно из таблицы 2, подавляющее количество четвероклассников выбирает для самостоятельного просмотра и чтения комиксы или сказки, потому что ограниченный и резко ограниченный уровни сформированности речи (по Р.М. Боскис и Л.П. Назаровой), несформированность вариантов правильной читательской деятельности серьезно задерживают развитие их читательских интересов, которое протекает значительно медленнее, чем у сверстников с нормативно сохранным слухом. Особенности речевого развития не позволяют глухим младшим школьникам глубоко понимать выразительные авторские описания, а минимизированный запас собственной лексики, резко ограниченный социальный опыт и вербальная речевая практика приводят к тому, что неслышащих младших читателей не интересуют рассказы-описания.

Обсуждение

Суммируя полученные данные, мы можем говорить о том, что чтение и анализ рассказов-описаний или рассказов-повествований с элементами описания в школах для глухих обучающихся проводится нерегулярно и обуславливает серьезные затруднения у школьников начальной ступени обучения. Учителя недооценивают значение и важность такой работы, упуская возможность на основе художественных описаний приобщать маленьких читателей, используя их личный опыт, к искусству слова, развивать речевую активность и связную речь, включая в нее выразительные авторские средства и те части речи, которые, как правило, вызывают у неслышащих школьников большие сложности, совершенствовать их воссоздающее воображение, а с помощью словесного рисования формировать эстетический вкус и творческое воображение.

Данные, полученные в ходе констатирующего исследования, легли в основу формирующей работы, которая проводилась *по пропедевтическому и обучающему* направлениям. Лапидарно раскроем их суть.

Методика изучения рассказов-описаний [3,4,5,6,7,8] в школах для детей с нарушением слуха рекомендует обращаться к многократному прочтению отдельных описаний и ко всему тексту произведения в целом. Но перед тем, как приступить к художественному описанию на пропедевтическом этапе работы для активизации эмоциональной сферы, речевой деятельности и усиленной самостоятельности глухих младших школьников считаем необходимым обращать особое внимание на *нестандартность и занимательность вводных уроков*, которые помогают создавать у школьников нужный эмоциональный настрой. Важным условием для такой работы является естественность «наглядного материала» и непосредственный чувственный контакт. Учащиеся с тяжелой слуховой патологией в своем воспроизведении окружающего мира опираются преимущественно на полноценные зрительные образы, поскольку зрительные ассоциации для них самые доступные. На образотворческих экскурсиях ученики учатся под новым и нужным учителю углом зрения видеть то, что им хорошо знакомо, но на что ранее не обращалось внимания, а затем рассказывать об увиденном или прочувствованном через целенаправленно организованную речевую помощь, которая расширяет круг конкретно-чувственных ассоциаций школьников. Процесс наблюдения становится активным, заполненным индивидуальными и коллективными поисками наиболее колоритных и точных слов, передающих увиденное. Здесь особенно важен личный пример взрослого, который показывает свое эмоциональное отношение к предмету. Выразительная лексика учителя, его лицо, мимика, жесты, его активное и заинтересованное отношение к сообщаемому – главное условие возникновения у глухих читателей эмоци-

ональной реакции, которая показывает, как трудно, но в то же время, как интересно и радостно найти меткое слово-образ с помощью новой авторской лексики.

Проиллюстрируем вышесказанное фрагментом экскурсионного вводного урока в 4 классе к стихотворению А.С. Пушкина «Уж небо осенью дышало».

Таблица 3.
Фрагмент экскурсионного вводного урока в 4 классе к стихотворению А.С. Пушкина «Уж небо осенью дышало».

Примерные целевые установки учителя	Опорная лексика на речевых табличках
– Вдохните в себя воздух. Как пахнет лес (трава, кустарник, гриб, цветок, веточка, листок)? (<i>слухозрительно</i>)	приятно пахнет неприятно (плохо) пахнет пахнет свежестью пахнет старыми листьями чувствую запах сырости
– Поднимите лицо. Подставьте его солнцу/ветру. Что вы чувствуете? (<i>слухозрительно</i>)	очень приятно чувствую тепло неприятное чувство ветер колет
Введение новой лексики (в зависимости от погоды)	Примерные ответы учеников
пахнет приятно постепенно нагревается становится бархатным хочется спрятаться холодные и колющие порывы ветра ущипнуть за лицо	– Последние лучи солнышка ласкают мою кожу. – Лицо постепенно нагревается. – Мое лицо становится бархатным от солнечных лучей. – Мне хочется спрятаться от холодных и колющих порывов ветра.
– Возьмите в руку веточку. Расскажите, почему она такая грустная (<i>слухозрительно</i>)	Введение новой лексики веточка тоненькая (без листьев, мокрая, скользкая, темная, серая); осталась без друзей-листочков.
Комментарии	Примерные ответы учеников
<i>Ученики, используя предлагаемую учителем новую выразительную лексику и речевые опорные конструкции, на основании которых формируют, в зависимости от индивидуальных общих и речевых возможностей, описания разного уровня сложности</i>	▲ – Ветки осенью очень грустные. Они без листочков. Они мокрые от дождя. Эта веточка темная и гнилая. ■ – Веточке осенью одной плохо. У веточки летом были друзья-листочки, а теперь (осенью) они осыпались (упали, опали). Веточка осталась одна. Ей очень грустно. ● – Осенью веточку поливает дождь. Он холодный и веточке холодно. От дождя веточка стала мокрой, темной, скользкой и некрасивой. Ей грустно, от нее ушли друзья: солнышко, листочки, бабочки. Я не люблю такую осеннюю погоду. Грязно. Мокро. Холодно.

Как показывает фрагмент образотворческой экскурсии, носящий коррекционно-компенсаторную направленность, у школьников формируются конкретные образы и четкие, ясные представления об окружающем, обогащается чувственный опыт и расширяется лексический запас.

Но глубина и точность наблюдений учеников не могут быть достигнуты лишь образотворческими экскурсиями. Развитие наблюдательности и эмоциональной отзывчивости у школьников должно вестись одновременно различными путями, возможными в сурдопедагогической практике. Важную роль в этом процессе

мы отводим живописи, степень значимости которой в школьном обучении нормативно слышащих и глухих детей подробно раскрыта в работах многих исследователей (Л.М. Быкова [6], М.С. Васильева [1], М.П. Воюшина [2], Н.Е. Граш [4,5], М.И. Никитина [7], Л.А. Новосёлов [8], М.И. Оморокова [1], С.И. Поздеева [9], Н.Н. Светловская [10], С.И. Хохом [9] и др.). Авторы предлагают интересные методические решения этого вопроса. Важно, что реальное или виртуальное рассматривание репродукций или иллюстраций развивает наблюдательность читателей-школьников, помогает подготовить их к эмоциональному восприятию, осмыслению и описанию прозаического

Таблица 4.

Фрагмент урока литературного чтения в 4 классе по работе над репродукцией картины В.К. Бялыницкого-Бирули «Зимний пейзаж».

Рассматривание картины	Опорные словосочетания
– Рассмотрите картину. Куда нас пригласил художник? (за экраном)	на окраину леса на встречу с зимней природой на зимнюю прогулку по лесу обнаженные березки
	Варианты ответов
– Какие деревья встречают нас на окраине леса? (за экраном)	– Мы видим березы и ели. – На опушке леса растут березы и ели. – На окраине леса нас встречают ели и березы.
Описание зимних деревьев	Опорные речевые конструкции
– Какими мы видим березки? (за экраном)	трогательная беспомощность отделились от леса защищают друг друга от стужи как будто жмутся друг к другу
Описание зимних деревьев	Опорная лексика
– Похожи ели на своих лесных соседей или нет? Опишите, используя опорную лексику. (слухозрительное восприятие)	лохматые великаны угрюмые ели с почти черной хвоей охраняют какого-то злого волшебника живет Баба-Яга ▲ – На заднем плане картины стоят лохматые угрюмые ели с почти черной хвоей. Я не хочу гулять в таком лесу. Он темный и страшный. ▲ – Я согласен(сна) с мнением (кого?). Мне кажется, темные ели охраняют злого волшебника. А может там живет Баба-Яга?
Сравнение зимних деревьев	Опорная фразеология
– Какое чувство вызывают у вас зимние деревья? (экран)	ни одна не дрогнет оцепенело в зимнем молчании тускло-серебристые стволы на (каком?) фоне хрупкие, как льдинки дохнуло холодом становится зябко ● – Мне очень грустно и холодно смотреть на эту картину. Художник изобразил на заднем фоне хмурые, мохнатые с почти черной хвоей ели. На этом темном, суровом фоне тускло-серебристые стволы березок выглядят хрупкими, как льдинки. Ни одна веточка не дрогнет, все оцепенело в зимнем молчании. Я смотрю на них и чувствую, как на меня дохнуло холодом, и мне становится зябко.

или лирического образов.

Приведем фрагмент урока литературного чтения в 4 классе по работе над репродукцией картины В.К. Бялыницкого-Бирули «Зимний пейзаж». (Таб. 4.)

Такая работа над эмоционально-эстетическим восприятием живописного пейзажа, как правило, «доносит» до неслышащего школьника, что какой-то признак времени года для конкретного художника является самым важным и ему подчиняются все остальные компоненты картины. В результате целый мир русской природы, мир человеческих чувств и переживаний постепенно начинает открываться внимательному взору зрителя.

Систематическая частично-поисковая работа при выборочном чтении по сопоставлению личных наблюдений учащихся с образом мастера внутри художественного текста с помощью заданий и вопросов, типа: «*Расскажите о том, что вы видели на экскурсии.*», «*Объясните, что вам особенно понравилось, а что нет.*», «*Сравните свои впечатления с описанием в рассказе/эпизоде.*» и т.д. приводит к тому, что детское описание увиденного начинает приобретать логические ассоциативные связи между собственными и авторскими впечатлениями / наблюдениями. Художественный образ инициирует новые образы, всплывающие в детской памяти или создаваемые их воображением. Такая работа обостряет зоркость глухого читателя, умение подмечать тончайшие детали в окружающем их мире, вызывает чувство удивления и восхищения пейзажами русских писателей, передающих нам своё видение жизни с таким художественным совершенством. Необходимость сопоставительной работы, воспроизводящей и сравнивающей детские и авторские представления и эмоции, мы определяем тем обстоятельством, что глухие младшие школьники *самостоятельно не могут мобилизовать полученные на образотворческой экскурсии впечатления* для работы воссоздающего воображения при чтении. Систематичность наблюдений и сопоставлений позволяет ученикам постоянно пополнять личный запас представлений и эмоций, которые затем используются воссоздающим и творческим видами воображения при чтении рассказов-описаний или эпизодов описательного характера.

На обучающем этапе работы с рассказами-описаниями мы рекомендуем сфокусировать внимание учащихся на словесном рисовании художественных объектов, предметов или пейзажей. Устное иллюстрирование – один из продуктивнейших и сложнейших видов работ, к сожалению, редко применяемый на практике, так как попытки «оторваться» от авторского слова, мысленно «увидеть» образ, а значит, воспроизвести увиденное в словах, представляют для глухого читателя-школьника чрезвычайные проблемы. Здесь на первый план выступает работа воссоздающего воображения. Если на подго-

товительном этапе ученики стараются описать словами то, что они зримо видели, лично наблюдали на экскурсиях или на картинах художников, то теперь перед ними стоит более сложная задача: нарисовать – без опоры на наглядность – словами то, что возникает в их воображении благодаря восприятию художественного образа, содержащегося в литературном произведении, то, что они смогли увидеть только мысленно. Учителя должны стремиться к тому, чтобы их подопечные могли словесно рисовать не только наиболее важные образы произведения, но старались показать их неожиданность, свежесть, яркость и неординарность. Для развития воссоздающего и творческого видов воображения глухих читателей мы предлагаем варианты заданий, типа:

- Представь, что тебя писатель / поэт взял с собой на прогулку. Что ты видишь по дороге? Расскажи.
- Какую иллюстрацию ты нарисуешь к рассказу / стихотворению? Опиши краски, которыми будешь пользоваться. Объясни, почему.
- Читая строки..., можно себе представить такую картину... А что произойдет потом? Опиши события.
- Вообрази, что ты стоишь и наблюдаешь за... Словесно нарисуй то, что ты видишь.
- Нарисуй словами картины, которые возникают в твоём воображении при чтении этого рассказа / стихотворения.

Словесное рисование ранее увиденного или прочитанного помогает глухому школьнику на начальной ступени образования увеличивать эмоциональную и речевую виды активности, сопоставлять картины-описания, изображенные писателями, с аналогичными по тематике известными картинами художников, облегчать восприятие материала описательного характера при чтении и анализе нового произведения.

При работе с текстами-описаниями мы рекомендуем использовать рассматривание и детальное описание тематической визуальной наглядности; выборочное чтение эпизодов рассказов с указанием выразительной авторской лексики и включением ее в речь школьников; сопоставление художественного фрагмента-описания и иллюстрации с целью выяснения общего и различного; соотнесение выразительных художественных средств с тематическими рисунками для выявления сходства и несоответствий; словесное рисование, при котором учащиеся с разным уровнем речевой готовности могут сами выбирать и использовать для формирования монологического описания доступные им речевые конструкции, суть которых мы раскрыли выше.

Словесные описания-переживания, созданные в условиях словесного рисования, показывают, что благодаря специальным упражнениям по развитию речи – а в связи с этим и развитию понятийного мышления – воображение учащихся претерпевает существенные измене-

ния и постепенно освобождается от конкретных образных компонентов. Путь развития воображения наших читателей мы видим в *трансформации образной конкретизации в образное обобщение*. Педагогическая практика показывает, что для воображения глухих учащихся становится характерным не только наличие ярких, наглядных образов. Участие в воображении образного обобщения освобождает учеников от скованности конкретной ситуацией, а овладение тропами дает возможность читателям креативно перерабатывать имеющиеся у них представления и создавать новые образы, ранее ими не воспринимавшиеся.

Резкое речевое недоразвитие глухих [3,5,7,8,9,13,14,16 и др.] оказывает существенное влияние на языковое оформление их монологических высказываний. Словесно описывая предметы, объекты или пейзажи, учителям необходимо обращать внимание на совершенствование и обогащение связных высказываний учеников выразительными языковыми средствами и оценочной лексикой, на улучшение синтаксического оформления монологических суждений школьников. Эта работа должна начинаться с первых же дней нахождения детей в школе. Однако и к окончанию начальной ступени образования бедность, бесцветность и ограниченность лексики глухих является серьезным препятствием не только для проникновения неслышащих читателей в литературный художественный подтекст, но и сказывается на качестве их когнитивного развития.

Завершать работу над рассказом-описанием мы рекомендуем индивидуальным пересказом ключевой части текста с обязательным включением личного мотивированного суждения о том, чем понравилось или не понравилось описание, данное автором. После анализа рассказа-описания необходимо выяснить, *что нового* узнали неслышащие ученики, *как и какие* представления о предмете, объекте, природе у них изменились, уточнились или стали более полными.

Выводы

Таким образом, изучив особенности методической

работы над рассказами-описаниями на уроках литературного чтения в школах для глухих обучающихся, мы пришли к следующим выводам.

На *пропедевтическом этапе* подготовки неслышащих школьников к восприятию рассказов-описаний учителям необходимо когерентно и широко использовать такие формы работы, как:

- образотворческие экскурсии, расширяющие круг конкретно-чувственных ассоциаций детей;
- выполнение учащимися разнообразных заданий с многовекторной визуальной наглядностью, в том числе ЭОР учебно-методического комплекса учебников «Чтение и развитие речи» для 1-3 классов и «Литературное чтение» для 4-5 классов, созданного специально для школ глухих обучающихся, которые дают возможность словесно дифференцировать и вербально оформлять непосредственные личные эмоциональные впечатления читателей от контактов с природой, предметами, объектами, возникающих при восприятии художественного полотна;
- сопоставление личных наблюдений учащихся за окружающим с авторскими художественными наблюдениями, позволяющими словесно воссоздавать на ассоциативной основе целостный наглядный образ.

На *обучающем этапе* особое внимание целесообразно уделять словесному рисованию и формированию функциональной грамотности младших глухих читателей. Эта работа выражается в уточнении, закреплении, расширении и активном использовании учениками в собственной речи выразительной художественной лексики мастеров слова; в словарно-стилистических упражнениях, направленных на усвоение многозначности слов и их художественной выразительности; в составлении самостоятельных развернутых описаний на основе разнообразных речевых опор, алгоритмов и речевых конструкций, представленных на страницах УМК; в развитии монологической речи неслышащих учащихся в процессе создания ими устных и письменных описаний.

ЛИТЕРАТУРА

1. Васильева М.С., Оморокова М.И., Светловская Н.Н. Актуальные проблемы обучения чтению в начальных классах. — М.: Педагогика, 2003.
2. Воюшина М.П. Чтение как речевая и эстетическая деятельность. Монография / М.П. Воюшина. — Санкт-Петербург: Сударыня, 2007.
3. Граш Н.Е. Развитие речи глухих школьников в процессе изучения литературных произведений в 1–5 классах // Кафедра сурдопедагогики в зеркале времён. Санкт-Петербург, Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2018
4. Граш Н.Е. Методическое пособие, программа и тематическое планирование к учебнику «Чтение и развитие речи. 4 класс» для общеобразовательных организаций, реализующих АООП НОО глухих обучающихся в соответствии с ФГОС НОО ОВЗ / Н.Е. Граш. — М.: Гуманитарный изд. Центр ВЛАДОС, 2023.
5. Граш Н.Е., Григорьева И.А. Развитие связной речи глухих учащихся 5–6 классов в процессе работы над тестом-описанием // Кафедра сурдопедагогики: межинституциональное взаимодействие науки и практики. — СПб, Астерион, 2024.
6. Методика преподавания русского языка в школе глухих: Учеб. для студ. пед. высш. учеб. заведений / Под ред. Л.М. Быковой. — М.: Гуманит. изд. центр

- ВЛАДОС, 2002.
7. Никитина М.И. Уроки чтения в школе для слабослышащих детей: Пособие для учителя / М.И. Никитина. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 1991.
 8. Новосёлов Л.А. Практические работы на уроках чтения и развития речи в школе глухих: учебное пособие // Л.А. Новосёлов. – Москва, «Просвещение», 1983.
 9. Поздеева С.И., Хохом Н.С. Методика литературного чтения и работы с детской книгой / С.И. Поздеева // Учебно-методическое пособие. – Томск: Издательство Томского ЦНТИ, 2009.
 10. Светловская Н.Н. Методика обучения творческому чтению: учеб. пособие для вузов / Н.Н. Светловская, Т.С. Пиче-оол. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2019.
 11. Сурдопедагогика: учебник для студ. высш. пед. учеб. / Под ред. Е.Г. Речицкой. – М.: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2004.
 12. Gómez-Merino N., Fajardo I., Ferrer A.: Did the three little pigs frighten the wolf? How deaf readers use lexical and syntactic cues to comprehend sentences. *Research in Developmental Disabilities*, 112, Article 103908, (2021).
 13. Merkoski J.: The past, present and future of e-books through the eyes of the creator of the Kindle. Sourcebooks, Inc. и Nova Littera SIA, (2014).
 14. Leu D.J., Zawilinski L., Castek J., Banerjee M., Housand B., & Liu: What is new about the new literacies of online reading comprehension? In L. Rush, J. Eakle, & A. Berger (Eds.), *Secondary school literacy: What research reveals for classroom practices*. National Council of Teachers of English, Urbana, IL, (2007).
 15. Blom H., Segers E., Verhoeven L.: Hypertext comprehension of deaf and hard-of-hearing students and students with specific language impairment. *Research in Developmental Disabilities*, 61, 127-137 (2017).
 16. Blom H., Segers E., Verhoeven L.: Comprehension of networked hypertexts in students with hearing or language problems. *Learning and Individual Differences*, 73, 124-137 (2019).

© Граш Наталья Евгеньевна (natalia.e.grash@gmail.com), Скуратовская Марина Леонидовна (marinasku@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

УЧЕБНАЯ АНАЛИТИКА КАК ИНСТРУМЕНТ ПЕРСОНАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ: МОДЕЛЬ РАННЕГО ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ И ДАШБОРДЫ ДЛЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

LEARNING ANALYTICS AS A TOOL FOR PERSONALIZING MATHEMATICS INSTRUCTION: AN EARLY-WARNING MODEL AND TEACHER DASHBOARDS

**E. Gulynina
A. Omarova**

Summary: This article examines the potential of using learning analytics in massive open online courses to personalize mathematics instruction through the development of an early warning model for academic failure and visualization dashboards for instructors. It is noted that traditional assessment methods fail to promptly identify students at academic risk, leading to high dropout rates in mathematics courses. The integration of behavioral patterns, midterm assessment results, and student engagement data enables predicting academic success with an accuracy of up to 84%. A gradient boosting algorithm with an area under the ROC curve of 0.88 was used as a predictive model, ensuring high reliability in classifying students into risk groups. An early warning system architecture has been developed, including modules for data collection, forecasting, and visualization of key learning performance indicators. The system integrates a forecast explanation module based on the SHAP library, ensuring the transparency of algorithmic decisions and compliance with personal data legislation. It is concluded that the introduction of learning analytics tools into the practice of teaching mathematics ensures a transition from a reactive to a proactive model of pedagogical support, allowing to prevent academic failures before they occur and optimize educational content in accordance with the needs of specific groups of students.

Keywords: learning analytics, personalized learning, mathematics education, early-warning model, teacher dashboards, prediction of academic success.

Гулынина Елена Владимировна

кандидат физико-математических наук, доцент,
Филиал, государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования Ставропольский
государственный педагогический институт, (г. Ессентуки)
abreec@yandex.ru

Омарова Анна Дмитриевна

кандидат физико-математических наук, доцент,
Филиал, государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования Ставропольский
государственный педагогический институт, (г. Ессентуки)
ann.omarova@yandex.ru

Аннотация: В статье рассматриваются возможности применения учебной аналитики массовых открытых онлайн-курсов для персонализации обучения математике посредством разработки модели раннего предупреждения академических неудач и визуализационных панелей для преподавателей. Отмечено, что традиционные методы оценивания не позволяют своевременно выявлять студентов, находящихся в зоне академического риска, что приводит к высокому проценту отсева на математических курсах. Выявлено, что интеграция поведенческих паттернов, результатов промежуточных аттестаций и данных о вовлеченности обучающихся в образовательный процесс позволяет прогнозировать академическую успешность с точностью до 84%. В качестве прогностической модели применен алгоритм градиентного бустинга с площадью под ROC-кривой 0,88, обеспечивающий высокую надежность классификации студентов по группам риска. Разработана архитектура системы раннего предупреждения, включающая модули сбора данных, прогнозирования и визуализации ключевых показателей эффективности обучения. Система интегрирует модуль объяснения прогнозов на основе библиотеки SHAP, обеспечивающий прозрачность алгоритмических решений и соответствие требованиям законодательства о персональных данных. Сделан вывод о том, что внедрение инструментов учебной аналитики в практику преподавания математики обеспечивает переход от реактивной к проактивной модели педагогической поддержки, позволяя предотвращать академические неудачи до их возникновения и оптимизировать образовательный контент в соответствии с потребностями конкретных групп обучающихся.

Ключевые слова: учебная аналитика, персонализация обучения, математическое образование, модель раннего предупреждения, дашборды преподавателя, прогнозирование академической успешности.

Цифровизация образовательного процесса генерирует значительные объемы данных о траекториях обучения студентов, взаимодействии с учебным контентом и результатах освоения дисциплин. Особую актуальность приобретает задача трансформации этих массивов информации в практически значимые педагогические решения, направленные на повышение качества математического образования. Согласно статисти-

ке, в России на начало 2023/2024 учебного года каждый второй студент (51%) программ бакалавриата, специалитета и магистратуры осваивал образовательные программы с применением электронного обучения, что создает эмпирическую базу для анализа [9].

Глобальный рынок цифрового образования, оцененный в 2023 году в 22,2 млрд долларов США, демонстри-

рует устойчивый рост с прогнозируемым среднегодовым темпом (CAGR) около 26% до 2032 года [11]. Одним из наиболее перспективных направлений в этой области является использование технологий больших данных (Big Data). Анализ поведения учащихся в цифровой среде в реальном времени позволяет выявлять трудности с освоением конкретных тем, адаптировать учебные программы под индивидуальные потребности и прогнозировать академические риски [10]. Это открывает путь к созданию персонализированных и адаптивных образовательных траекторий, что особенно важно для дисциплин с высокой логической преемственностью, таких как математика.

Стратегическое направление в области цифровой трансформации науки и высшего образования до 2030, утвержденное Распоряжением Правительства РФ от 05.07.2025 № 1805-р, предполагает широкое внедрение технологий анализа данных для повышения качества и доступности образования [2]. В Национальном проекте «Образование» [3] особое внимание уделяется созданию цифровой образовательной среды, обеспечивающей персонализацию образовательного процесса на основе объективных данных об учебной деятельности обучающихся.

Исследование Быстровой с соавторами убедительно демонстрирует потенциал учебной аналитики MOOK как инструмента прогнозирования успешности обучающихся, позволяющего выявлять закономерности между различными параметрами образовательной активности и итоговыми результатами освоения курса [5]. Вместе с тем остается открытым вопрос практической реализации систем, обеспечивающих преподавателям оперативный доступ к аналитической информации в удобной для интерпретации форме.

В ряде работ представлены возможности применения алгоритма VADER для анализа тональности отзывов студентов на математические MOOK, что позволяет выявлять обучающихся, испытывающих математическую тревожность [6]. Как отмечает исследователь, «эмоциональные состояния обучающихся, связанные с математической фобией, являются серьезным препятствием в изучении математики и получении базовых математических знаний, необходимых для будущей профессиональной деятельности» [6, с. 243].

Применение модели представления языка BERT совместно с алгоритмом кластеризации kMeans обеспечивает группировку предложений с учетом семантического сходства, что открывает перспективы для идентификации типичных затруднений студентов при изучении математических дисциплин. Ю.Ю. Дюlicheva подчеркивает практическую значимость такого подхода, в частности, применение алгоритма анализа тональности VADER, кластерного анализа текстов отзывов с негативной тональностью на основе метода kMeans и векторного представ-

ления предложений с помощью модели представления языка BERT позволило выделить кластеры с описанием различных отрицательных эмоций, связанных с прошлым фрустрирующим опытом при изучении математики [6, с. 243]. Более того, в ходе исследования был выделен «кластер с описанием постепенного преодоления математической тревожности в процессе изучения онлайн-курсов по математике» [6, с. 243], что свидетельствует о терапевтическом потенциале MOOK.

Однако существующие исследования фокусируются преимущественно на технических аспектах прогнозирования, уделяя недостаточное внимание педагогической интерпретации полученных результатов и механизмам их интеграции в реальную преподавательскую практику.

Новизна представленного исследования заключается в разработке комплексного подхода к персонализации математического образования, объединяющего прогностические возможности машинного обучения с инструментами визуальной аналитики, ориентированными на конкретные потребности российского преподавателя. В отличие от существующих решений, предлагаемая система раннего предупреждения учитывает специфику математических дисциплин, включая анализ типичных затруднений при освоении различных тематических блоков и факторы, связанные с математической тревожностью обучающихся.

Целью исследования является создание архитектуры системы учебной аналитики, обеспечивающей раннее выявление студентов с высоким риском академической неуспешности в изучении математики и предоставляющей преподавателям инструментарий для принятия обоснованных решений по индивидуализации образовательных траекторий через интерактивные визуализационные панели.

Материалы исследования включают данные образовательной активности 124 студентов, изучавших онлайн-курсы по математическому анализу, алгебре и теории вероятностей на российских образовательных платформах в период 2021–2024 годов. Массив данных содержит информацию о временных паттернах доступа к образовательным ресурсам, результатах выполнения практических заданий и тестовых испытаний, частоте обращений к дополнительным материалам, активности на дискуссионных форумах, а также демографические характеристики обучающихся.

Методами исследования являются корреляционный анализ для выявления взаимосвязей между параметрами образовательной активности и академическими результатами, методы машинного обучения для построения прогностических моделей, включая случайный лес, градиентный бустинг и логистическую регрессию. Для оценки качества прогнозирования использовались

метрики точности, полноты, F1-меры и площади под ROC-кривой. Визуализация аналитических данных реализована с применением библиотек D3.js и Plotly, обеспечивающих интерактивное взаимодействие пользователя с графическими компонентами дашбордов.

Как отмечает А.В. Алпатов в своём исследовании, применение машинного обучения для анализа образовательных результатов открывает значительные возможности для прогнозирования академической успеваемости студентов уже на ранних этапах обучения: «Точность прогнозирования, которую показали построенные модели (наивный байесовский классификатор и логистическая регрессия) оказалась вполне приемлемой, как на этапе проведения первого рубежного контроля, так и на этапе проведения второго» [4]. Более того, автор подчёркивает, что «прогнозирование уже на первом рубежном контроле имеет приемлемую точность. Это дает возможность на ранних этапах обучения выявлять отстающих студентов» [4].

В контексте выбора методов анализа Алпатов обосновывает использование различных алгоритмов классификации: «Для сравнения были получены разные модели: наивный байесовский метод и логистическая регрессия. При обучении моделей данные делились на обучающую и тестовую выборки. Доля данных в тестовой выборке составляла 20 %» [4]. Исследователь также акцентирует внимание на важности корректного выбора метрик оценки качества моделей: «В рассматриваемой задаче наиболее важным является контролировать ошибки первого рода, поскольку в этом случае последствия для процесса управления численностью контингента будут более негативными» [4]. С учетом данных аргументов для сравнения качества моделей была выбрана F-мера с β -коэффициентом, равным 0,5, что позволяет сбалансировать точность и полноту прогнозирования.

Важным аспектом методологии является также использование иерархического кластерного анализа для выявления закономерностей в образовательных траекториях студентов. По словам Алпатова, «для выявления закономерностей в результатах обучения студентов за первый семестр был проведен иерархический кластерный анализ» [4], что позволило дифференцировать студентов по уровню академической успешности и образовательной активности. Результаты кластеризации показали, что «студенты, которые сдали экзамен по дисциплине и студенты, которые его не сдали, образуют по три кластера. Среди тех, кто сдал экзамен, средний уровень посещаемости заметно выше» [4].

Данное исследование опирается на методологию образовательного Data Mining, предполагающую извлечение скрытых закономерностей из массивов образовательных данных с последующей их педагогической

интерпретацией. Валидация разработанной модели раннего предупреждения осуществлялась на независимой выборке, составившей 30% от общего объема данных. Статистическая обработка результатов проводилась с использованием программной среды Python версии 3.9 и библиотек scikit-learn, pandas, numpy.

Для анализа текстовых данных дискуссионных форумов применялся алгоритм VADER, который позволяет получить четыре оценки тональности: позитивную, нейтральную, негативную и составную. Преимуществом применения алгоритма VADER является отсутствие необходимости использовать датасет для обучения алгоритма. Для итогового оценивания тональности отзыва используется составная оценка, которая представлена в качестве нормализованной суммы баллов валентностей, вычисленная на основе некоторой эвристики и лексикона настроений [7].

Отдельное внимание уделено этическим аспектам работы с персональными данными обучающихся. Все процедуры сбора и анализа информации соответствовали требованиям Федерального закона «О персональных данных» от 27.07.2006 N 152-ФЗ [1] и выполнялись после получения информированного согласия участников образовательного процесса. Данные подвергались процедурам деидентификации и агрегирования, исключающим возможность установления личности конкретного студента.

Проведенный анализ данных выявил комплекс индикаторов, обладающих высокой предсказательной способностью в отношении академической успешности студентов при изучении математических дисциплин. Наиболее значимыми предикторами оказались регулярность обращения к учебным материалам, своевременность выполнения практических заданий и уровень вовлеченности в обсуждения на форумах курса.

Результаты корреляционного анализа продемонстрировали, что студенты, демонстрирующие стабильный паттерн еженедельного доступа к образовательному контенту, имеют вероятность успешного завершения курса на 64% выше по сравнению с обучающимися, характеризующимися нерегулярной активностью. Временной интервал между публикацией задания и его фактическим выполнением обнаружил обратную корреляцию средней силы с итоговым баллом, что подтверждает важность своевременности образовательной активности для академических достижений.

Построение прогностической модели раннего предупреждения осуществлялось поэтапно с постепенным включением различных групп признаков. Базовая модель, опирающаяся исключительно на результаты входного тестирования, обеспечила точность прогнозирования на уровне 59%, что недостаточно для практического

применения. Включение данных о поведенческих паттернах за первые две недели обучения повысило точность до 71%. Интеграция информации о результатах промежуточных аттестаций и параметров социального взаимодействия позволила достичь точности прогнозирования 84% с площадью под ROC-кривой 0,88.

Сравнительный анализ различных алгоритмов машинного обучения показал преимущество ансамблевых методов. Модель на основе градиентного бустинга продемонстрировала наилучшее соотношение точности и полноты прогноза, превзойдя логистическую регрессию на 11 процентных пунктов по метрике F1-меры. Случайный лес показал сопоставимые результаты, однако требовал существенно больших вычислительных ресурсов для обучения.

Особый интерес представляет выявленная нелинейная зависимость между частотой обращений к дополнительным образовательным ресурсам и академическими результатами. Студенты, использовавшие дополнительные материалы умеренно, демонстрировали лучшие результаты по сравнению как с обучающимися, полностью игнорировавшими такие ресурсы, так и со студентами, обращавшимися к ним чрезмерно часто. Последняя категория, предположительно, испытывала затруднения в освоении базового контента, что требовало систематического обращения к альтернативным источникам информации.

Анализ тональности сообщений на дискуссионных форумах с применением алгоритма VADER выявил корреляцию между эмоциональной окраской коммуникации и академическими результатами. Студенты, в сообщениях которых преобладала позитивная тональность, завершали курс с вероятностью на 39% выше по сравнению с обучающимися, демонстрировавшими негативную эмоциональную окраску в своих постах. Применение модели представления языка BERT совместно с алгоритмом кластеризации kMeans позволило выделить кластеры с учетом семантического сходства предложений, содержащих описание математической тревожности [6].

Оптимальное число кластеров было определено на основе метода локтя и составило 5. Среди выявленных кластеров негативных высказываний студентов наиболее многочисленными оказались группы, содержащие описание ментальных блоков при решении задач, затруднений с пониманием абстрактных математических концепций и недостатка базовых знаний для освоения курса. Менее распространенными, но требующими внимания преподавателя, стали кластеры с описанием технических проблем при работе с платформой и неудовлетворенности темпом изложения материала.

Разработанная архитектура дашборда для преподавателя включает пять основных информационных блоков, обеспечивающих комплексное представление об обра-

зовательном процессе. Модуль мониторинга активности визуализирует временные паттерны взаимодействия студентов с учебным контентом через тепловые карты, позволяя идентифицировать периоды снижения вовлеченности. Блок прогнозирования академических рисков представляет список студентов с высокой вероятностью академической неуспешности, ранжированных по степени риска с указанием конкретных проблемных областей.

Модуль анализа освоения учебного материала отображает распределение результатов по отдельным тематическим разделам, выявляя задания с аномально низкой успеваемостью, что может свидетельствовать о недостаточном качестве методических материалов или несоответствии уровня сложности подготовке обучающихся. Блок социальной аналитики предоставляет информацию о структуре коммуникативных связей между участниками курса, идентифицируя изолированных студентов, нуждающихся в дополнительной педагогической поддержке.

Пятый компонент дашборда реализует функционал сравнительной аналитики, позволяя сопоставлять показатели текущего потока обучающихся с агрегированными данными предыдущих итераций курса. Это обеспечивает преподавателю возможность оценивать эффективность вносимых изменений в содержание и методику преподавания дисциплины.

Экспериментальная апробация разработанной системы осуществлялась на протяжении двух семестров с участием четырех преподавателей математических дисциплин педагогического вуза. Результаты демонстрируют снижение доли студентов, не завершивших курс, на 19% по сравнению с контрольной группой, где инструменты учебной аналитики не применялись. Преподаватели отметили возможность своевременного выявления студентов, испытывающих затруднения, и реализации индивидуализированных образовательных траекторий как ключевое преимущество системы.

Качественный анализ педагогических интервенций, предпринятых на основе данных дашбордов, выявил три основные стратегии персонализации обучения. Первая предполагала направление студентам персонализированных рекомендаций по дополнительным образовательным ресурсам, соответствующим выявленным пробелам в знаниях. Вторая стратегия включала организацию консультационных сессий для групп обучающихся, демонстрирующих схожие затруднения в освоении конкретных тематических блоков. Третий подход заключался в адаптации сложности последующих заданий на основе результатов промежуточных аттестаций.

Анализ паттернов использования дашборда преподавателями показал, что наиболее востребованными функциями являются мониторинг списка студентов груп-

пы риска и визуализация динамики освоения учебного материала. Средняя частота обращений к аналитической панели составила 3,8 раза в неделю, что свидетельствует об интеграции инструментов учебной аналитики в регулярную педагогическую практику.

Важным результатом исследования стало выявление временных границ эффективности раннего предупреждения. Прогнозирование, выполненное по истечении первых двух недель обучения, обеспечивает достаточный временной резерв для реализации корректирующих педагогических воздействий при сохранении приемлемого уровня точности предсказания. Более ранние прогнозы характеризуются недостаточной надежностью вследствие ограниченности данных о поведенческих паттернах студентов.

Отдельного внимания заслуживает выявленная взаимосвязь между показателями математической тревожности, извлекаемыми из анализа текстовых данных форумов с применением модели BERT и алгоритма kMeans, и академическими результатами. Студенты, в высказываниях которых идентифицированы маркеры математической тревожности, демонстрировали повышенный риск академической неуспешности. Интеграция этого параметра в прогностическую модель повысила ее точность на 3 процентных пункта.

Результаты исследования убедительно демонстрируют практическую значимость инструментов учебной аналитики для персонализации математического образования в российских университетах. Разработанная система обеспечивает преподавателям информационную поддержку принятия педагогических решений на основе объективных данных, а не субъективных впечатлений, что способствует повышению эффективности образовательного процесса и снижению показателей академической неуспешности.

Полученные данные подтверждают гипотезу о возможности построения эффективной системы раннего предупреждения академических неудач на основе комплексного анализа образовательных данных. Вместе с тем необходимо отметить ряд ограничений исследования и направлений для дальнейшей работы.

Первое ограничение связано с применимостью результатов на различные форматы обучения. Исследование проводилось исключительно в контексте онлайн-курсов, где доступен широкий спектр цифровых следов образовательной активности. Применимость разработанной модели к смешанным и традиционным форматам обучения требует дополнительной верификации с учетом специфики сбора данных в этих условиях.

Второе ограничение обусловлено спецификой выборки. Исследование проводилось на базе трех рос-

сийских университетов с относительно однородным контингентом студентов. Распространение результатов на другие образовательные организации требует учета региональных особенностей и различий в базовой подготовке обучающихся. Разработка дашбордов учебной аналитики должна учитывать специфику конкретной дисциплины и потребности целевой аудитории [8].

Интерпретация прогнозов модели машинного обучения представляет собой нетривиальную задачу для преподавателей, не обладающих специальными компетенциями в области анализа данных. Необходима разработка методических рекомендаций по применению инструментов учебной аналитики в педагогической практике, включая стратегии интерпретации визуализированной информации и алгоритмы принятия решений о педагогических интервенциях. Формирование цифровых компетенций преподавателей должно стать приоритетным направлением программ повышения квалификации в контексте реализации Стратегии цифровой трансформации образования.

Этические аспекты применения предиктивной аналитики в образовании требуют тщательного осмысления. Существует риск формирования само реализующихся прогнозов, когда негативные ожидания преподавателя в отношении студента, обоснованные прогнозом модели, могут неосознанно влиять на характер педагогического взаимодействия и снижать мотивацию обучающегося. Важно подчеркнуть, что результаты прогнозирования должны рассматриваться не как окончательный вердикт, а как индикатор необходимости усиленной педагогической поддержки.

Вопрос прозрачности алгоритмов, используемых для прогнозирования академической успешности, приобретает особую актуальность в контексте требований Федерального закона «О персональных данных». Студенты имеют право понимать, на основании каких данных формируется прогноз об их академической траектории. Разработанная система включает модуль объяснения прогнозов, показывающий ключевые факторы, определившие отнесение конкретного студента к группе риска, что обеспечивает соблюдение принципа прозрачности обработки данных.

Сравнение полученных результатов с международными исследованиями демонстрирует сопоставимые показатели точности прогнозирования. Работа Gardner и Brooks показала точность предсказания академической неуспешности на уровне 81–86% в зависимости от дисциплины [10]. Наши результаты (84%) находятся в этом диапазоне, что свидетельствует об адекватности выбранной методологии. При этом российская специфика, связанная с особенностями организации учебного процесса и мотивационными профилями студентов, требует адаптации моделей, разработанных на западных данных.

Проведенное исследование убедительно демонстри-

рует эффективность применения инструментов учебной аналитики для персонализации математического образования и раннего выявления студентов, находящихся в зоне академического риска. Разработанная прогностическая модель на основе градиентного бустинга достигла точности 84% при прогнозировании академической успешности, что соответствует результатам ведущих международных исследований в этой области.

Ключевыми предикторами успешности освоения математических дисциплин выявлены регулярность обращения к учебным материалам, своевременность выполнения заданий и уровень вовлеченности в образовательный процесс. Установленная нелинейная зависимость между использованием дополнительных образовательных ресурсов и академическими результатами указывает на необходимость дифференцированного подхода к педагогическим интервенциям с учетом индивидуальных особенностей обучающихся.

Практическая значимость исследования заключается в создании комплексной системы раннего предупреждения академических неудач, интегрирующей прогностические возможности алгоритмов машинного обучения с интерактивными дашбордами визуальной аналитики,

адаптированными к потребностям российских преподавателей математики. Система обеспечивает переход от реактивной к проактивной модели педагогической поддержки, позволяя предотвращать академические неудачи до их возникновения и оптимизировать образовательный контент в режиме реального времени.

Внедрение разработанных инструментов соответствует требованиям Стратегического направления цифровой трансформации науки и высшего образования до 2030 года и способствует реализации задач Национального проекта «Образование» в части создания персонализированной цифровой образовательной среды. Модуль объяснения прогнозов обеспечивает прозрачность алгоритмов и соблюдение требований законодательства о персональных данных.

Перспективные направления дальнейших исследований включают расширение выборки с охватом различных типов образовательных организаций, адаптацию модели для смешанных форматов обучения, разработку методических рекомендаций по интерпретации результатов прогнозирования преподавателями, а также формирование программ повышения квалификации в области цифровых компетенций и учебной аналитики.

ЛИТЕРАТУРА

1. О персональных данных: Федеральный закон от 27.07.2006 N 152-ФЗ (ред. от 24.06.2025) // СПС «Консультант Плюс». – URL: <http://www.consultant.ru> (дата обращения: 02.10.2025).
2. Об утверждении стратегического направления в области цифровой трансформации науки и высшего образования до 2030 года и признании утратившим силу распоряжения Правительства РФ от 21.12.2021 N 3759-р: распоряжение Правительства Рос. Федерации от 05.07.2025 N 1805-р [Электронный ресурс] // СПС «Консультант Плюс». – URL: <http://www.consultant.ru> (дата обращения: 02.10.2025).
3. Паспорт национального проекта «Образование»: утв. президиумом Совета при Президенте Рос. Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам, протокол от 24.12.2018 N 16 // СПС «Консультант Плюс». – URL: <http://www.consultant.ru> (дата обращения: 02.10.2025).
4. Алпатов А.В. Применение машинного обучения для анализа образовательных результатов студентов вузов / А.В. Алпатов // Информационные и математические технологии в науке и управлении. – 2023. – № 4 (32). – С. 67–78.
5. Быстрова Т.Ю. Учебная аналитика MOOK как инструмент прогнозирования успешности обучающихся / Т.Ю. Быстрова, В.А. Ларионова, Е.В. Сеницын, А.В. Толмачев // Вопросы образования. – 2018. – № 4. – С. 139–166.
6. Дюlicheva Ю.Ю. Датасет и разработка инструмента учебной аналитики для извлечения проявлений студенческой агентности из текстов отзывов на MOOK / Ю.Ю. Дюlicheva // Вопросы образования. – 2024. – № 1. – С. 288–313.
7. Дюlicheva Ю.Ю. Учебная аналитика MOOK как инструмент анализа математической тревожности / Ю.Ю. Дюlicheva // Вопросы образования. – 2021. – № 4. – С. 243–265.
8. Кустицкая Т.А. Дашборды учебной аналитики для поддержки обучения по дисциплине / Т.А. Кустицкая, Р.В. Есин, Н.Н. Осипов // Избранные вопросы цифровой трансформации образования. – Москва: Инфра-М, 2024. – С. 133–143.
9. Образование в цифрах: 2024. – URL: <https://issek.hse.ru/news/969714262.html> (дата обращения: 02.10.2025).
10. Big Data: примеры использования в автоматизации обучения. – URL: <https://www.decosystems.ru/big-data-v-obrazovanii/> (дата обращения: 02.10.2025).
11. Digital Education Market Size - By Learning Type (Self-paced, Instructor-led), By Course Type (STEM, Business Management, Others), By End User (Academic Institutions & Individuals, Enterprises) & Forecast, 2024 – 2032 [Electronic resource]. – URL: <https://www.gminsights.com/industry-analysis/digital-education-market> (дата обращения: 02.10.2025).
12. Gardner J. Evaluating Predictive Models of Student Success: Closing the Methodological Gap / J. Gardner, C. Brooks // Journal of Learning Analytics. – 2018. – Vol. 5. – P. 105–120. – DOI 10.18608/jla.2018.52.7.

© Гулынина Елена Владимировна (abreec@yandex.ru), Омарова Анна Дмитриевна (ann.omarova@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ ОСНОВ ФОРМИРОВАНИЯ МЫШЛЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА¹

DESIGN OF TECHNOLOGICAL FOUNDATIONS FOR THE FORMATION OF THINKING IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS WITH HEARING IMPAIRMENTS

**E. Zolotkova
A. Kosheleva**

Summary: The article analyzes the results of a study of thought processes in primary school children with hearing impairments. The authors examine the design features of technological foundations for the formation of thinking in this category of children. The article also describes diagnostic tools used to determine the level of development of thought processes in children with hearing impairments.

Keywords: design, technological foundations, thinking, primary school students with hearing impairments.

Золоткова Евгения Вячеславовна

кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ
ВО Мордовский государственный педагогический
университет имени М.Е. Евсевьева, (г. Саранск)
zzolotkova@yandex.ru

Кошелева Анастасия Сергеевна

ФГБОУ ВО Мордовский государственный педагогический
университет имени М.Е. Евсевьева, (г. Саранск)
anastasia_kosheleva@inbox.ru

Аннотация: В статье проводится анализ результатов исследования мыслительных процессов у младших школьников с нарушением слуха. Авторы рассматривают особенности проектирования технологических основ формирования мышления у данной категории детей. В статье также описываются диагностические инструменты, применяемые для определения уровня развития мыслительных процессов у детей с нарушением слуха.

Ключевые слова: проектирование, технологические основы, мышление, младшие школьники с нарушением слуха.

Введение

Мыслительные процессы являются базовой составляющей когнитивного развития и оказывают влияние на такие школьные навыки как чтение, письмо, счет, ориентация в окружающей среде. Дети с нарушениями слуха, часто испытывают трудности ориентирования в овладении базовыми школьными навыками, что отражается не только на успехах их в обучении, но и социальной адаптации. Это в будущем может привести к ограничению их возможностей и снижению качества жизни. Об этом свидетельствуют многочисленные исследования (Т.Г. Богданова, Т.К. Гущина, Г.Л. Зайцева, Е.П. Кузьмичева, Н.Г. Минаева, Н.М. Назарова, Е.Г. Речицкая, Е.З. Яхнина и др.).

Актуальность рассматриваемой проблемы определила основную цель исследования, заключающуюся в изучении особенностей мышления у детей младшего школьного возраста.

Основные результаты

Т.Г. Богданова, Н.М. Назарова рассматривают проек-

тирование в качестве процесса создания определенного возможного объекта или явления, то есть это предварительный этап перед воплощением идеи в какой-либо материальный продукт [1, с. 21].

В процессе проектирования программ обучения Е.П. Кузьмичева выделяет три основных этапа, а именно:

1. предварительный этап, на котором происходит анализ объекта проектирования с помощью уточнения концепции, сбора исходных данных, рассмотрения ресурсных аспектов, а также оценки временных ограничений. Представленный этап закладывает основу для разработки и дальнейшей реализации программы обучения;
2. концептуальный этап предполагает разработку стратегии и принципов проектирования, структурирование объекта и уточнение общей цели. Этот этап имеет решающее значение для создания программы, обеспечивает четкий и эффективный опыт обучения и может быть оценен для обеспечения ее успеха;
3. технологический этап включает разработку организационных механизмов, методов и инстру-

¹ Исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (Чувашский государственного педагогического университета имени И.Я. Яковлева и Мордовского государственного педагогического университета имени М.Е. Евсевьева) по теме «Научно-методические основы формирования универсальных учебных регулятивных действий младших школьников в проектной деятельности».

ментов для реализации плана в заданных ограничениях. Кроме того, на этом этапе происходит тестирование прототипа программы в экспериментальных условиях. В конечном счете, целью технологического этапа выступает создание качественной программы обучения, отвечающей всем необходимым требованиям [3, с. 5].

Проектирование технологических основ формирования мышления у младших школьников с нарушением слуха – это важная задача, требующая комплексного подхода. Ниже представлены ключевые аспекты, которые исследователи указывают как необходимые при разработке такой программы [3, с. 33].

Н.М. Назарова подчеркивает важность учета психолого-педагогических основ, и призывает к индивидуальному подходу, в процессе которого требуется учитывать особенности каждого ребенка, его уровень слухового восприятия и когнитивного развития. Не менее актуальна мотивация ребенка с нарушением слуха, создание условий для формирования интереса к обучению, использование игровых и интерактивных методов [1, с. 14].

Методические рекомендации Т.А. Грищенко предполагают использование визуальных средств, применение графиков, схем, картинок и мультимедийных материалов для объяснения материала. А также, включение в занятия элементов сенсорной интеграции, что поможет развить не только мышление, но и восприятие окружающего мира [2, с. 67].

Н.Г. Минаева выделяет технологические инструменты, такие как мультимедийные технологии: использование интерактивных досок, планшетов и специализированных приложений для обучения. Системы автоматизированного обучения, а именно, разработка программ, которые адаптируются под уровень знаний и навыков ребенка [4].

Организация учебного процесса, по мнению авторов, подразумевает групповую работу, формирование небольших групп для совместного решения задач, что способствует развитию коммуникативных навыков, и кроме того, вовлечение детей в проекты, где они могут применять свои знания на практике.

Важным аспектом является мониторинг прогресса, регулярная оценка достижений учащихся с использованием адаптированных методов, а в случае необходимости, проведение дополнительных коррекционных занятий для детей, испытывающих трудности в обучении [4].

Не менее важным является взаимодействие с родителями, их информирование и обучение. Проведение семинаров и мастер-классов для родителей о том, как поддерживать развитие мышления у детей дома. Со-

вместные мероприятия: организация мероприятий, где родители могут участвовать в обучении вместе с детьми.

Таким образом, проектирование технологических основ формирования мышления у младших школьников с нарушением слуха требует интеграции различных подходов и технологий. Важно создать инклюзивную образовательную среду, где каждый ребенок сможет развивать свои способности и достигать успехов в обучении.

С целью комплексного изучения детей с нарушением слуха было проведено эмпирическое исследование на базе ГБОУ РМ «Саранская школа-интернат для детей с нарушениями слуха». Выборку составили обучающиеся 2-го класса в количестве 11 человек.

Целью нашего исследования явилось диагностика развития мыслительных процессов у обучающихся.

В ходе работы использовались следующие диагностические методики:

Методика «исключение лишнего». Цель: Исследовать процессы образно-логического мышления, операций анализа и обобщения.

«Узнавание фигур» – тест Бернштейна. Цель: выявить особенности зрительного запоминания; определение объема кратковременной зрительной памяти.

Методика «Корректирующая проба» (Тест Бурдона). Цель: диагностика концентрации внимания, устойчивость внимания, переключаемость внимания. Тестирование проводится с использованием специальных бланков с рядами случайных букв (цифр, фигур, может быть использован газетный текст вместо бланков).

Методика «Чего не хватает на этих рисунках?». Суть этой методики состоит в том, что ребенку предлагается серия рисунков, представленных на рисунке. На каждой из картинок этой серии не хватает какой-то существенной детали. Ребенок получает задание как можно быстрее определить и назвать отсутствующую деталь. Экспериментатор с помощью секундомера фиксирует время, затраченное ребенком на выполнение всего задания. Время работы оценивается в баллах, которые затем служат основой для заключения об уровне развития восприятия ребенка.

Анализ полученных результатов позволяет сделать вывод о том, что дети с нарушениями слуха имеют уровень развития понятийного и логического мышления ниже среднего уровня. Очень высокие и высокие показатели имеют всего 17 % испытуемых. Они дети с легкостью отвечали на вопросы, выделяя обобщающие слова. Средний уровень развития мышления имеют 33 % обучающихся от всей выборки. И также 33 % школьников

имеют показатели низких значений. Эти дети, несомненно, нуждаются в коррекционных занятиях по развитию мышления и словарного запаса.

Вторая проведенная нами методика – «Узнавание фигур», тест Бернштейна позволила изучить объем кратковременной памяти школьников с нарушениями слуха. Исходя из полученных данных: наибольшее количество испытуемых имеют средний уровень развития кратковременной памяти, что составляет 50 % от всей выборки. Низкие показатели набрали – 33 % испытуемых. Они трудно усваивают учебный материал, им требуется больше времени для выполнения заданий и запоминания новой информации. Всего один испытуемый имеет высокий уровень развития памяти, что говорит о его способности быстро запоминать небольшой объем информации.

В ходе интерпретации данных, были сделаны вывод о том, что испытуемые в большей своей степени имеют достаточный уровень развития внимания, могут его удерживать и концентрировать. Этот факт подтверждается тем, что 33 % испытуемых продемонстрировали высокие показатели, а 50 % – среднее значение. Только лишь один ребенок проявил низкий уровень внимания и почти не справился с предложенным заданием.

Последняя методика – методика, направленная на изучение восприятия детей младшего школьного возраста – «Чего не хватает на этих рисунках?» позволила сделать вывод о том, что у большинства младших школьников восприятие находится на среднем и высоком уровне развития. Низкие показатели были выявлены у 9 % испытуемых, его время поиска всех недостающих деталей составило в целом больше, чем 45 сек.

Таким образом, познавательная сфера детей с нарушением слуха характеризуется слабостью аналитико-синтетических процессов, инертностью, фрагментарностью представлений об окружающем, несформированностью процессов запоминания. Это делает необходимым проектирование технологических основ формирования мышления у младших школьников с нарушением слуха

Проектирование коррекционных программ для формирования мышления у младших школьников с нарушением слуха – это важная задача, требующая комплексного подхода. Авторы называют основные аспекты, которые следует учитывать при разработке таких коррекционных программ (Т.Г. Богданова, Н.М. Назарова, Е.П. Кузмечева, Е.Г. Речицкая и др.)

1. Цели и задачи программы

Цели: развитие логического, абстрактного и критического мышления у детей с нарушением слуха.

Задачи: формирование навыков анализа и синтеза информации; развитие способности к обобщению и классификации; укрепление навыков решения проблем и принятия решений.

2. Учет особенностей детей с нарушением слуха

Компенсация слуховых недостатков, то есть использование визуальных и тактильных методов обучения. Индивидуальный подход, основанный на учете уровня слухового восприятия и речевого развития каждого ребенка. Многообразие форматов, использование жестового языка, визуальных материалов, игр и практических заданий.

3. Структура коррекционной программы

Введение: объяснение целей и задач программы, мотивация детей.

Основные разделы:

Развитие восприятия: занятия, направленные на развитие зрительного восприятия и внимания.

Логическое мышление: игры и задания на классификацию, сравнение, обобщение.

Речевое развитие: упражнения на развитие словарного запаса и грамматических навыков.

Социальные навыки: занятия, направленные на развитие навыков общения и взаимодействия в группе.

4. Методы и приемы.

Игровые технологии: использование дидактических игр для формирования мышления.

Проектная деятельность: Создание мини-проектов, которые требуют анализа и синтеза информации.

Работа в группах: совместные задания, способствующие развитию коммуникативных навыков.

Использование технологий: внедрение мультимедийных средств, интерактивных досок и приложений.

Коррекционные программы для формирования мышления у младших школьников с нарушением слуха должны быть гибкими, адаптивными и учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка. Важно создать поддерживающую и стимулирующую образовательную среду, способствующую развитию всех необходимых навыков.

Выводы

Исследование показало, что дети с нарушением слуха сталкиваются с серьезными трудностями при формировании мышления, что может отрицательно повлиять на их общую когнитивную и речевую активность. Для преодоления этих проблем рекомендуется уделять особое внимание ранней диагностике и коррекции мыслительных процессов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богданова Т.Г. Инклюзивное обучение лиц с сенсорными нарушениями: учебник для вузов / Т.Г. Богданова, Н.М. Назарова. – Москва: Издательство Юрайт, 2024. – 224 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-14619-6. – Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/544423> 2.
2. Грищенко Т.А. Сенсорное развитие детей на занятиях в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях: методическое пособие / Т. А. Грищенко. – Москва: Владос, 2014. – 95 с. – Текст: непосредственный.
3. Кузьмичева Е.П. Обучение глухих детей восприятию и воспроизведению устной речи: учебное пособие для студентов учреждений высшего профессионального образования / Е.П. Кузьмичева, Е.З. Яхнина; под ред. Н.М. Назаровой. – Москва: Академия, 2011. – 330 с. – Текст: непосредственный.
4. Минаева Н.Г. Основы обучения и воспитания детей с нарушениями развития: учебное пособие / Н.Г. Минаева; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2011. – Текст: электронный. – Режим доступа: <http://library.mordgpi.ru/ProtectedView/Book/ViewBook/4333>.
5. Речицкая Е.Г. Психолого-педагогическая диагностика развития детей с ограниченными возможностями здоровья (с нарушениями слуха): учебное пособие для вузов / Е.Г. Речицкая, Т.К. Гущина. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2024. – 150 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-07371-3. – Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/540892>

© Золоткова Евгения Вячеславовна (zzolotkova@yandex.ru), Кошелева Анастасия Сергеевна (anastasia_kosheleva@inbox.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ УСТНОЙ И ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДИСГРАФИЕЙ¹

A STUDY OF THE LEVEL OF DEVELOPMENT OF ORAL AND WRITTEN SPEECH IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH DYSGRAPHIA

**S. Inevatkina
A. Verushkina**

Summary: This article presents the results of a study aimed at examining the development of oral and written speech in primary school children with dysgraphia. The authors present data on the specific sensorimotor components of speech, the grammatical structure of speech, vocabulary and word formation skills, and the level of coherent speech development.

Keywords: oral speech, written speech, primary school students, dysgraphia.

Иневаткина Светлана Евгеньевна

кандидат психологических наук, доцент, Мордовский
государственный педагогический университет
им. М.Е. Евсевьева, (г. Саранск)
svetlaj23@mail.ru

Верушкина Ангелина Алексеевна

Мордовский государственный педагогический
университет им. М.Е. Евсевьева, (г. Саранск)

Аннотация: В данной статье представлены результаты исследования, направленного на изучение уровня сформированности устной и письменной речи младших школьников с дисграфией. Авторы приводят данные изучения специфики сенсомоторных компонентов речи, особенности грамматического строя речи, показатели исследования словаря и навыков словообразования, а также уровень сформированности связной речи.

Ключевые слова: устная речь, письменная речь, младшие школьники, дисграфия.

Анализ научной литературы по вопросам преодоления дисграфии у детей младшего школьного возраста показывает, что ситуация с детьми в современной России вызывает обоснованные опасения у общества. Вопрос воспитания и обучения детей с нарушениями устной и письменной речи является одной из самых актуальных проблем в логопедии, так как именно эти нарушения являются наиболее распространенными у школьников младшего возраста. Они негативно влияют на обучение, адаптацию в школе и формирование личности [1; 5]. Дисграфия представляет собой серьезное препятствие в освоении школьной программы, поскольку письмо является важной деятельностью в жизни человека. Несмотря на значимость этой проблемы, коррекция нарушений письма остается актуальной задачей, особенно с учетом увеличения числа обучающихся с дисграфией. Специфические расстройства письма приводят к трудностям в освоении орфографии и могут стать причиной стойкой неуспеваемости, а также негативных изменений в формировании личности ребенка [1; 4].

Цель исследования: определение уровня сформированности устной и письменной речи младших школьников с дисграфией.

Материал и методы исследования. Базой исследования выступили школы г. Саранска и г. Пензы. Испытуемыми в констатирующем эксперименте выступили младшие школьники с дисграфией, обучающиеся во 2 классе (8–9 лет), в количестве 14 человек: 7 человек экспериментальная группа, 7 человек контрольная группа. Диагностика проводилась индивидуально, с учетом возрастных и личностных особенностей детей и степени их утомляемости. В констатирующем эксперименте была использована методика «Экспресс-диагностика всех сторон устной и письменной речи младших школьников» (Т.А. Фотекова, Т.В. Ахутина, Е.В. Мазанова) [2; 3].

Результаты исследования и их обсуждение. Целью первого этапа констатирующего эксперимента выступило определение уровня развития сенсомоторной стороны речи, а также ее компонентов у младших школьников с дисграфией. Полученные данные, свидетельствуют о том, что по компоненту сенсомоторной стороны речи «Фонематическое восприятие» у большинства младших школьников контрольной и экспериментальной групп выявлен средний уровень – по 57 % соответственно. При повторении слогов дети с успехом воспроизводили первый слог, однако второй слог часто воспроизводился

¹ Статья публикуется в рамках научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» и ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет им. М.Е. Евсевьева» (2025 г.). Тема «Научно-методическое обеспечение организации коррекционно-развивающей образовательной среды для обучающихся с нарушениями речи и коммуникации»

неверно, уподобляясь первому.

По компоненту сенсомоторной стороны речи «Артикуляционная моторика» у большинства младших школьников контрольной и экспериментальной группы выявлен средний уровень – 42 % и 57 % соответственно. При выполнении задания дети повторяли артикуляционных движений (губы трубочкой и т.д.) замедленно и напряженно.

По компоненту сенсомоторной стороны речи «Звукопроизношение» у большинства младших школьников контрольной и экспериментальной группы выявлен низкий уровень – по 57 % соответственно. При выполнении задания, где необходимо повторять слова со звуками разных групп (свистящие, шипящие, сонорные и т.д.), младшие школьники искажали или заменяли один или несколько звуков из группы (например, «рыба – корова – топор» дети могли произносить как «рыба – корова – тор» и т.д.).

По компоненту сенсомоторной стороны речи «Звуко-слоговая структура слова» у большинства младших школьников контрольной и экспериментальной группы выявлен низкий уровень – 57 % и 86 % соответственно. При повторении предъявляемых слов дети искажали их звуково-слоговую структуру, часто наблюдались пропуски звуков, а также перестановка звуков или слогов внутри слова (например, «космонавт», «термометр»)

В завершении первого этапа констатирующего эксперимента определен общий уровень развития сенсомоторной стороны речи у младших школьников с дисграфией. Оказалось, что высокий уровень развития сенсомоторной стороны речи выявлен лишь у 14 % младших школьников с дисграфией контрольной группы. Младшие школьники произносят звуки и слова четко, обладают хорошей координацией движений артикуляционного аппарата, а также демонстрируют уверенность в речевой деятельности. Средний уровень развития сенсомоторной стороны речи характерен для 29 % детей как контрольной, так и экспериментальной группы. Дети демонстрируют некоторую неуверенность в произношении отдельных звуков, часто допускают ошибки, а их артикуляционные движения характеризуются замедленностью и напряженностью. Низкий уровень характерен для 57 % детей контрольной группы и для 71 % экспериментальной группы. Они демонстрируют нечеткое произношение звуков и слов, часто искажают, переставляют, пропускают или заменяют один или несколько звуков или слогов, то есть искажают звуково-слоговую структуру слова.

Целью второго этапа констатирующего эксперимента выступило определение уровня развития грамматического строя речи, а также его компонентов у младших школьников с дисграфией. Так, у большинства младших

школьников контрольной группы выявлен средний уровень – 43 %. При повторении предложений дети пропускали отдельные слова без изменения смысла и структуры предложения. В экспериментальной группе у равных долей респондентов выявлен средний и низкий уровни – по 43 % соответственно. Дети пропускали отдельные слова без изменения смысла и структуры предложения, однако, некоторые из них могли пропустить части предложений, что искажало смысл и структуру предложения, а также делало его незавершенным. При верификации предложений у большинства младших школьников как контрольной, так и экспериментальной группы определен средний уровень – 42 % и 57 % соответственно. Дети указывали на ошибки в предложениях, но могли допускать неточности, например, пропускать, переставлять или заменять некоторые слова. Дети демонстрировали нарушение порядка слов, а также при выполнении задания наблюдались пропуски, привнесения, замены, аграмматизмы и смысловые неточности. В экспериментальной группе у большинства младших школьников выявлен низкий уровень – 57 %. При выполнении задания дети часто допускали пропуски, привнесения, замены, аграмматизмы и смысловые неточности.

При добавлении предлогов в предложение большинство младших школьников контрольной группы демонстрируют средний уровень – 57 %. Дети называли пропущенные в предложении предлоги только после помощи со стороны учителя-логопеда. В экспериментальной группе у большинства младших школьников определен низкий уровень – 71 %. Дети называли пропущенные в предложении предлоги только после помощи учителя-логопеда в виде вопроса (например, «Лена наливает чай из чего?», «почки распустились на чем?»).

При образовании существительных множественного числа в именительном и родительном падежах большинство младших школьников демонстрируют низкий уровень, который характерен для 57 % детей контрольной группы и для 86 % экспериментальной группы. Дети либо не могли выполнить задание, либо выполняли его неверно.

В завершении второго этапа констатирующего эксперимента определен общий уровень развития грамматического строя речи у младших школьников с дисграфией. Полученные данные, свидетельствуют о том, что высокий уровень развития грамматического строя речи выявлен лишь у 14 % младших школьников с дисграфией контрольной группы. Дети правильно используют все грамматические формы и свободно применяют правила словообразования. Средний уровень развития грамматического строя речи характерен для 43 % младших школьников контрольной группы и для 29 % детей экспериментальной группы. Дети демонстрируют некоторые нарушения грамматических конструкций, чаще

всего они используют простые предложения и могут допускать ошибки в согласовании слов. Низкий уровень развития грамматического строя речи характерен для 43 % детей контрольной группы и для 71 % экспериментальной группы. Речь детей характеризуется множественными аграмматизмами.

Целью третьего этапа констатирующего эксперимента выступило определение уровня сформированности словаря и компонентов навыков словообразования у младших школьников с дисграфией. В контрольной группе равные доли респондентов демонстрируют низкий и средний уровни сформированности навыка словообразования, в том числе образование существительных, обозначающих детенышей животных – по 43 %. Дети образовывали существительные, обозначающие детенышей животных, однако, они часто допускали ошибки, но исправляли их после стимулирующей помощи со стороны учителя-логопеда, при этом некоторые дети выполняли задание неверно или не могли его выполнить вовсе. В экспериментальной группе у большинства младших школьников определен низкий уровень – 57 %. Дети не смогли образовать существительные, обозначающие детенышей животных. При образовании прилагательных от существительных (относительных) в контрольной группе равные доли респондентов демонстрируют низкий и средний уровни – по 43 %. Дети образовывали слова, однако, они часто допускали ошибки, но исправляли их после стимулирующей помощи со стороны учителя-логопеда, при этом некоторые дети выполняли задание неверно или не могли его выполнить вовсе. В экспериментальной группе у большинства младших школьников определен низкий уровень – 57 %. Дети не смогли образовать прилагательные от существительных (относительных). При образовании прилагательных от существительных (качественных) большинство младших школьников как контрольной, так и экспериментальной группы демонстрировали низкий уровень – 57 % и 71 % соответственно. Дети не смогли образовать прилагательные от существительных (качественных). При образовании прилагательных от существительных (притяжательных) также большинство младших школьников как контрольной, так и экспериментальной группы демонстрировали низкий уровень – 57 % и 86 % соответственно. Дети не смогли образовать прилагательные от существительных (притяжательных).

В завершении третьего этапа констатирующего эксперимента определен общий уровень сформированности словаря и навыков словообразования у младших школьников с дисграфией. Высокий уровень сформированности словаря и навыков словообразования выявлен лишь у 14 % младших школьников с дисграфией контрольной группы. Дети обладают широким словарным запасом, они умеют образовывать существительные, обозначающие детенышей животных (например, котенок от кота,

щенок от собаки), а также используют разнообразные суффиксы для создания прилагательных от существительных (например, мороз – морозный, собака – собачья), а их речь насыщена качественными, относительными и притяжательными прилагательными. Средний уровень характерен для 29 % младших школьников контрольной группы и для 43 % детей экспериментальной группы. Дети могут формировать существительные, обозначающие детенышей животных, но иногда допускают ошибки или им требуется стимульная помощь учителя-логопеда. Они умеют образовывать прилагательные, но у них могут возникать ошибки или неточности. Низкий уровень выявлен у равных долей респондентов как контрольной, так и экспериментальной группы – по 57 %. Дети демонстрируют ограниченный словарный запас, а также испытывают трудности при образовании новых слов. Они не знают названия детенышей животных или путают их. Кроме того, значительные трудности вызывает образование прилагательных, они могут использовать неправильные формы или вовсе не образовывать новые слова.

Целью четвертого этапа констатирующего эксперимента выступило определение уровня развития связной речи у младших школьников с дисграфией. При составлении рассказа по серии из 4–5 сюжетных картинок большинство младших школьников демонстрируют низкий уровень смысловой целостности, а именно 57 % детей контрольной группы и 71 % детей экспериментальной группы. Так, при составлении рассказа по серии сюжетных картинок младшие школьники не могут точно передать смысл, их рассказы не связаны логически, а также может наблюдаться незавершенность повествования. Так же у большинства младших школьников как контрольной, так и экспериментальной группы выявлен низкий уровень лексико-грамматического оформления рассказа – 71 % и 86 % соответственно. Дети часто допускают аграмматизмы, словесные замены, не совпадающие по смыслу, а также многочисленные ошибки при использовании лексических средств. Кроме того, большинство младших школьников демонстрируют низкий уровень самостоятельности выполнения задания, а именно 71 % детей контрольной группы и 86 % детей экспериментальной группы. Младшие школьники раскладывают картинки в правильной последовательности и составляют рассказ только с помощью наводящих вопросов со стороны учителя-логопеда.

При пересказе прослушанного текста большинство младших школьников демонстрируют низкий уровень смысловой целостности, а именно 71 % детей контрольной группы и 86 % детей экспериментальной группы. При пересказе прослушанного текста младшие школьники допускают значительные сокращения или внесение дополнительной информации, что искажает смысл текста.

Так же у большинства младших школьников как контрольной, так и экспериментальной группы выявлен низкий уровень лексико-грамматического оформления текста при пересказе – 86 % и 100 % соответственно. Дети часто допускают аграмматизмы, словесные замены, не совпадающие по смыслу, а также многочисленные ошибки при использовании лексических средств. Кроме того, большинство младших школьников демонстрируют низкий уровень самостоятельности выполнения задания, а именно 86 % детей контрольной группы и 100 % детей экспериментальной группы. Младшие школьники пересказывают текст только с помощью наводящих вопросов со стороны учителя-логопеда или пересказ может быть им вовсе недоступен.

В завершении четвертого этапа констатирующего эксперимента определен общий уровень развития связной речи у младших школьников с дисграфией. Высокий уровень развития связной речи не был выявлен ни у одного респондента. Средний уровень развития связной речи характерен лишь для 29 % младших школьников контрольной группы и для 14 % детей экспериментальной группы. Младшие школьники демонстрируют умение строить простые и сложносочиненные предложения, однако, у них могут возникать трудности с логикой повествования. Дети используют ограниченный запас слов, иногда делают грамматические ошибки, а их речь невыразительна. Низкий уровень выявлен у 71 % детей контрольной группы и у 86 % детей экспериментальной группы. Дети демонстрируют разрозненность, несогласованность и нелогичность высказываний. Они используют только короткие и простые предложения. Часто у них могут наблюдаться трудности при формулировании своих мыслей, а их словарный запас ограничен.

В завершении констатирующего эксперимента определен общий уровень развития устной и письменной речи у младших школьников с дисграфией. Высокий уровень развития устной и письменной речи у младших школьников с дисграфией выявлен лишь у 14 % детей контрольной группы. Дети четко произносят звуки и слова и обладают хорошей координацией артикуляционного аппарата. Они правильно используют грамматические формы и правила словообразования, имеют широкий словарный запас. Дети последовательно излагают события на картинках, понимая их последовательность и причинно-следственные связи. Они акцентируют внимание на деталях, добавляют наблюдения и проявляют творческий подход, используют интонацию. Средний уровень демонстрируют равные доли респондентов как контрольной, так и экспериментальной группы – по 29 % соответственно. Дети испытывают некоторую неуверенность в произношении звуков, часто ошибаются, а их артикуляция замедленная и напряженная. Дети демонстрируют некоторые нарушения грамматических конструкций и могут допускать ошибки в согласовании слов. Они могут

образовывать существительные и прилагательные, однако часто допускают ошибки. Рассказ может быть неполным или нелогичным, хотя они могут правильно передавать основную идею повествования. Используют простые слова и выражения, их рассказы короткие и без дополнительных комментариев. Могут неверно использовать интонацию, а также иногда нуждаются в помощи взрослых.

Низкий уровень выявлен у 57 % детей контрольной группы и у 71 % детей экспериментальной группы. Дети имеют нечеткое произношение, часто искажают звуки и слоги. Их речь содержит множество аграмматизмов, а их словарный запас ограничен. Они испытывают значительные трудности при словообразовании, чаще всего они используют неправильные формы. Их высказывания разрозненные, несогласованные и нелогичные, а предложения короткие и простые. Часто возникают трудности при формулировании мыслей.

Таким образом, с целью диагностики дисграфии у детей младшего школьного возраста был проведен констатирующий эксперимент. По его результатам сделан вывод о том, что у большинства младших школьников как контрольной, так и экспериментальной группы выявлен низкий уровень развития устной и письменной речи. Дети имеют нечеткое произношение, часто искажают звуки и слоги. Их речь содержит множество аграмматизмов, а их словарный запас ограничен. Они испытывают значительные трудности при словообразовании, чаще всего они используют неправильные формы. Их высказывания разрозненные, несогласованные и нелогичные, а предложения короткие и простые. Часто возникают трудности при формулировании мыслей.

Обобщая результаты проведенного исследования, можно сделать вывод о том, для большинства младших школьников как контрольной, так и экспериментальной группы характерен низкий уровень развития устной и письменной речи. Дети имеют нечеткое произношение, часто искажают звуки и слоги. Их речь содержит множество аграмматизмов, а их словарный запас ограничен. Они испытывают значительные трудности при словообразовании, чаще всего они используют неправильные формы. Их высказывания разрозненные, несогласованные и нелогичные, а предложения короткие и простые. Часто возникают трудности при формулировании мыслей.

Результаты констатирующего эксперимента позволяют говорить о необходимости создания программы внеурочной деятельности по преодолению дисграфии у детей младшего школьного возраста. Проектируемая программа должна быть направлена на создание предпосылок, необходимых для предупреждения трудностей первоначального обучения грамоте, формирование представлений, необходимых для овладения стойким и правильным навыком письма, осознанными и произ-

вольными операциями и способами действия с языковыми единицами, развитие творчества и обогащение словарного запаса, а также развитие интереса к русскому языку как к учебному предмету.

Предлагаемая система коррекционно-педагогической работы способна оптимизировать достижение заявленной цели – совершенствование работы по преодолению дисграфии у детей младшего школьного возраста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахметова А.Б. Коррекция дисграфии у младших школьников в условиях логопедического пункта // Специальное образование и социокультурная интеграция. – 2023. – № 6. – С. 19–26.
2. Ахутина Т.В. Диагностика зрительно-вербальных функций у детей 5–7 лет // Школьный психолог. – 2021. – № 15. – С. 20–25.
3. Ахутина Т.В., Фотекова Т.А. Логопедия. Диагностика речевых нарушений школьников: практическое пособие / Т.В. Ахутина, – Москва: Юрайт, 2025. – 157 с. – ISBN 978-5-534-20890-0.
4. Башмакова С.Б., Овсянникова А.В. Проявление дисграфии у учащихся начальных классов общеобразовательной школы // Наукосфера. – 2022. – № 7–1. – С. 61–69.
5. Мингалева П.С., Башмакова С.Б. Особенности проявления дисграфии у современных младших школьников // Концепт. – 2024. – № 4. – С. 319–327.

© Иневаткина Светлана Евгеньевна (svetlaj23@mail.ru), Верушкина Ангелина Алексеевна.

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ В РАМКАХ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

THE SPECIFICS OF THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' VOLITIONAL QUALITIES IN THE CONTEXT OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE AT A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY

**N. Kondrakhina
N. Yuzhakova**

Summary: This article examines the specifics of the formation of volitional qualities of students in the framework of learning a foreign language in a non-linguistic university. The concept and role of volitional qualities in the development of students' personality, the influence of volitional qualities on the educational process are considered. Attention is drawn to the key definitions of volitional qualities, their structure, and specific features of development in adolescence and youth. After a theoretical analysis of the stated issues, an experiment was conducted in the framework of this study to identify the specific features of the formation of volitional qualities of students in the framework of foreign language education. We determined the following objective of empirical research: to investigate the specifics of the manifestation of students' volitional qualities, and hypothesized that in adolescence and youth, volitional qualities manifest themselves at a low and medium level due to the lack of formation of the emotional-volitional sphere of personality and are determined by indicators such as completing tasks, overcoming obstacles and motivation. to act. For the development of volitional qualities, foreign language learning is an effective tool since it provides conditions for the development of volitional qualities against the background of sufficient individual motivation. An analysis of the research results allows us to conclude that in the case of using outdoor games, gamification and training elements, foreign language learning will maximize the development of volitional qualities, since this creates an environment that is most conducive to the development of the parameters of the emotional-volitional sphere.

Keywords: foreign language learning, volitional qualities, self-regulation, pedagogical technologies, elements of outdoor games, gamification.

Кондрахина Наталья Геннадиевна

кандидат филологических наук, доцент, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, (г. Москва)

NKondrakhina@fa.ru

Южакова Нина Евгеньевна

старший преподаватель, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, (г. Москва)

NYuzhakova@fa.ru

Аннотация: В рамках данной статьи рассматривается специфика формирования волевых качеств студентов в рамках изучения иностранного языка в неязыковом ВУЗе. Рассмотрены понятие и роль волевых качеств в развитии личности студентов, влияние волевых качеств на образовательный процесс. Обращается внимание на ключевые определения волевых качеств, их структуру, специфические особенности развития в рамках подросткового и юношеского возраста. После теоретического анализа заявленной проблематики в рамках данного исследования был проведен эксперимент, для выявления специфических особенностей формирования волевых качеств студентов в рамках иноязычного обучения. Нами была определена следующая цель эмпирического исследования: исследовать специфику проявления волевых качеств у студентов, а также была поставлена гипотеза: в подростковом и юношеском возрасте волевые качества проявляются на низком и среднем уровне в связи с несформированностью эмоционально-волевой сферы личности и определяются такими индикаторами, как доведение до конца выполнения задания, преодоление преград и мотивация к действию. Для развития волевых качеств эффективным средством выступает иноязычное обучение, поскольку обеспечивает условия для развития волевых качеств на фоне достаточной индивидуальной мотивации. Анализ результатов исследования позволяет сделать вывод о том, что в случае использования подвижных игр, геймификации и элементов тренинга, иноязычное обучение будет максимально способствовать развитию волевых качеств, поскольку тем самым создается среда, максимально благоприятствующая развитию параметров эмоционально-волевой сферы.

Ключевые слова: иноязычное обучение, волевые качества, саморегуляция, педагогические технологии, элементы подвижных игр, геймификация.

Проблема формирования волевых качеств студента всегда была актуальной в психологии и педагогике. Проявление волевых качеств помогают студенту не только в рамках образовательного процесса, но и в развитии личности в целом, на этих качествах выстраивается фундамент профессионального совершенствования. Это связано с тем, что преодоление тревожности и повышение на этой основе психологического здоровья

личности возможно посредством приобретения действиями субъекта преднамеренности, произвольности или развития волевых качеств личности.

Особенностью волевых качеств студентов с одной стороны является беспокойная реакция, повышенный эмоциональный отклик на окружающие раздражители, гиперактивность, с другой стороны – усиление сдержан-

ности или присутствие отрицательных эмоций, негодования, неудовлетворения [6].

Огромное влияние на развитие волевых качеств оказывает мотивация, что связывает их развитие с повышением заинтересованности в обучении, позволяя выстроить общий контур развития эмоционально-волевой сферы в рамках образовательного процесса.

Следует отметить, что подростковый и юношеский возраст является наиболее благоприятным для развития волевых качеств, поскольку именно в течение этого возрастного периода устойчиво формируется внимание, произвольная память и мышление [11], при условии достаточной степени сформированности данных параметров в рамках школьного обучения, однако при поступлении в ВУЗ у будущих студентов часто фиксируется недостаток развития волевых качеств, что диктует необходимость их комплексного формирования и развития непосредственно в ВУЗе [8].

Из-за недостаточной сформированности волевых качеств у студентов фиксируется неусидчивость, невнимательность, отсутствие самостоятельности, старательности и прилежности в процессе усвоения знаний, что требует однозначную необходимость нивелирования данного недостатка для интенсификации эффективности обучения и дальнейшего совершенствования в профессии.

Для развития волевых качеств, требуется комплексное и когерентное педагогическое воздействие, что диктует необходимость развития данных качеств в рамках всех аспектов обучения и в рамках каждого из его направлений, в том числе и в русле иноязычного обучения, даже если оно и не профильное [3, 12]. Иноязычное обучение выступает как одна из сред образовательного пространства, в рамках которой возможно интенсивное развитие волевых качеств, поскольку использование двух параллельных символических систем (как в рамках говорения, так и чтения и письма на иностранном языке) требует существенных волевых усилий от студента, интенсифицируя развитие волевых качеств, в частности саморегуляции, выдержки, дисциплинированности и упорства, а так же произвольность поведения студентов, которое требуется для одновременного анализа и синтеза знаковых единиц в различных символических системах [1,4].

Тем самым, иноязычное обучение в рамках языкового ВУЗа может быть эффективно использовано для развития волевых качеств студентов, в особенности если для этого будут использованы игровые формы деятельности, в частности элементы геймификации, элементы подвижных игр на занятиях, как нетрадиционная форма обучения, элементы тренинга, для закрепления усилий по развитию волевых качеств и параметров эмоционально-волевой сферы личности студента. Использование нехарактерных для традиционного обучения форматов и

педагогических технологий, таких как подвижные игры и их элементы, необходимо для интенсификации факторов, способствующих развитию волевых качеств студентов, а также для повышения мотивации к обучению, что параллельно заявленной цели будет способствовать и повышению эффективности образовательного процесса в целом.

Проблема статьи определяется противоречием между необходимостью развития волевых качеств студентов в период обучения в ВУЗе и недостаточными усилиями на данном направлении, отсутствием разработанных механизмов и разработанного учебно-методического обеспечения для реализации усилий по развитию волевых качеств студентов в рамках иноязычного обучения в неязыковом ВУЗе

Цель статьи – изучение специфики формирования волевых качеств студентов в рамках изучения иностранного языка в неязыковом ВУЗе.

Методологическую основу статьи составляют наиболее значимые исследования проблем воли отечественной науке известны с начала XX века. Наиболее известными деятелями в изучении проблем воли и волевых качеств личности являются А.И. Высоцкий, Н.Ф. Добрынин, Е.П. Ильин, В.А. Иванников, А.Ф. Лазурский, А.Г. Макалов, Р.С. Немов, А.К. Осницкий, А.Ц. Пуни, С.Л. Рубинштейн, В.И. Селиванов, И.В. Страхов, В.Л. Хайкин и др.

Большое внимание в своих работах Е.П. Ильин, А.Ф. Лазурский, П.А. Рудник, В.А. Иванников и В.Л. Хайкин уделяли понятию воля и волевые усилия, формирование и развитие воли у студентов исследовали Е.А. Байер, А.Л. Венгер, А.И. Высоцкий, В.К. Бальсевич, М.Я. Виленский, А.Ц. Пуни, проблема волевых качеств прослеживается в трудах Н.Ф. Добрынина, С.Л. Рубинштейна, В.И. Селиванова и А.К. Осницкого. Однако, следует отметить, что существует в научных кругах разобщенность основных понятий и представлении о воле и волевых качествах.

В качестве методов статьи были применены: теоретические, классификация, сравнительный анализ, синтез, изучение и анализ литературы, описание.

Новизна статьи заключается в совершенствовании процесса формирования волевых качеств студентов в рамках изучения иностранного языка в неязыковом ВУЗе путем использования ряда нетрадиционных для иноязычного обучения средств и педагогических технологий, таких как геймификация, подвижные игры и элементы тренинга.

Теоретическая значимость статьи заключается в том, что ее результаты вносят определенный вклад в теорию и методологию особенностей формирования волевых качеств студентов в рамках изучения иностранного языка в неязыковом ВУЗе.

Практическая значимость статьи заключается в том, что данный материал может быть использован педагогическими работниками для применения при формировании волевых качеств студентов в рамках изучения иностранного языка в неязыковом ВУЗе.

Далее обратим внимание на специфику понятия волевых качеств в контексте данного исследования. Воля – одно из главных понятий, используемых в психологии с целью обоснования поведения личности. Так своих работах Т.А. Поскребышева отмечает, что воля есть определённая способность человека, благодаря которой он способен совершать преднамеренные, сознательные действия на пути достижения цели [7].

Воля – это способность к целенаправленной и сознательной деятельности, нередко вопреки непосредственным побуждениям (желаниям, стремлениям), не детерминированным целью. Эти непосредственные побуждения играют роль внутреннего препятствия, и волевая деятельность должна их преодолевать. Примерами нарушений волевой деятельности могут быть импульсивные поступки, аффективно обусловленные действия, совершаемые без участия волевых задержек. Затруднения воли характерны для навязчивостей с присущей им борьбой мотивов [11].

Как отмечает В.И. Селиванов, воля человека непосредственно связана с его движениями и действиями. Однако, как подчёркивает В.И. Селиванов, не каждое двигательное действие можно считать волевым. К таким не относятся безусловные рефлексы, как простые, так и сложные, называемые инстинктами [10].

С.В. Ефименко представила понятие воли в двух её основных характеристиках: как сознательная борьба личности с трудностями; и как усилие в преодолении трудностей. Ключевым проявлением воли являются волевые качества [3]. В.К. Калинин в своих трудах указывал на наличие ряда фундаментально значимых основных волевых качеств: решительность, энергичность и настойчивость. Данные качества по мнению автора во многом связаны с развитием саморегуляции студентов, особенностями их овладевающего поведения [4].

Развитие волевых качеств является важным условием в достижении человеком поставленной цели, преодоления трудностей, принятия сложного решения. В учебной деятельности проявление волевых качеств студентами имеет особое значение, так как от них зависят успехи обучающихся при решении сложных задач учебных предметов, поиска необходимой информации на заданный вопрос преподавателя и при выполнении домашних заданий [8].

Проанализировав психолого-педагогическую литературу, нами были сформулировано рабочее определение волевых качеств. Волевые качества – совокупность

качеств личности, которые позволяют достичь произвольности поведения.

В практической части данной работы нами была определена следующая цель исследования: исследовать специфику проявления волевых качеств у студентов.

Поставлена гипотеза: в подростковом и юношеском возрасте волевые качества проявляются на низком и среднем уровне в связи с несформированностью эмоционально-волевой сферы личности и определяются такими индикаторами, как доведение до конца выполнения задания, преодоление преград и мотивация к действию. Для развития волевых качеств эффективным средством выступает иноязычное обучение, поскольку обеспечивает условия для развития волевых качеств на фоне достаточной индивидуальной мотивации.

На основе результатов теоретического анализа был разработан диагностический комплекс:

1. Методика «Диагностика волевых качеств студента» И.Ю. Исаевой. Цель теста – исследование настойчивости и выдержки. Педагог просит испытуемых ответить на вопросы о своих волевых качествах и поступках ответами «да», «нет», «не знаю» (при сомнении). Ответ «да» оценивается в 2 балла, «не знаю» — в 1 балл, «нет» — в 0 баллов.
2. Тест-опросник «Исследование волевой саморегуляции» А.В. Зверьковой, Е.В. Эйман. Цель теста — определение уровня развития у студентов произвольности поведения, которое выражается в двух параметрах – осознанная и неосознанная саморегуляция. Исследование проводится с одним обучающимся или группой испытуемых. Каждому обучающемуся раздаётся текст опросника и бланк для ответов. Педагог предлагает студентам выбрать свой вариант ответов в 30 утверждениях.
3. Методика «Неразрешимая задача» Н.И. Александровой, Т.И. Шульги. Экспериментатор предлагает собрать картинку из мозаики. После выполнения задания отмечается время его выполнения. Далее студенту предлагают собрать вторую картинку, которая так же не имеет решения, засекая время от начала сбора и до отказа студента выполнять задание. Время, которое было потрачено на решение этой задачи, является показателем упорства и дисциплинированности.
4. Методика «Метод наблюдения для оценки волевых качеств» А.И. Высоцкого [4]. Цель методики — оценка волевых качеств субъекта, которые проявляются в какой-либо деятельности. Критерии оценки представлены в таблице 1.

Выборку основного исследования составили студенты Финансового университета в количестве 40 человек, по 20 человек в контрольной и экспериментальной

Таблица 1.

Критерии сформированности волевых качеств студентов по методике А.И. Высоцкого.

Критерии	Уровни развития волевых качеств студентов		
	Низкий	Средний	Высокий
Доведение до конца выполнение задания	Умение до конца доводить выполнение задания не развито	Не всегда проявляет умение до конца доводить выполнение задания	Доводит до конца выполнение задания
Преодоление преград	Студенту трудно преодолеть преграды	Обучающийся может легко преодолеть незначительные преграды, но с трудностью преодолевает сложные преграды	Обучающийся с легкостью преодолевает преграды разного характера
Мотивация к действию	У обучающегося минимальное стремление к достижению желаемого или необходимого, несмотря на временные трудности	Обучающийся может стремиться к достижению желаемого или необходимого, несмотря на временные трудности, но не всегда этим пользуется	Обучающийся имеет большое стремление к достижению желаемого или необходимого, несмотря на временные трудности

группе. Особенности поведения обучающихся фиксировали несколько педагогов различного профиля.

Диагностический комплекс формировался в соответствии с целью исследования и особенностями испытуемых студенческого возраста.

В исследовании использовались следующие методы математической статистики:

1. Дескриптивные статистики - вычисляемые показатели, которые характеризуют распределение значений переменной. Процедуры перевода сырых баллов диагностических методик в баллы либо итоговые значения, в данном случае показатели каждой из методик являются дескриптивными, поскольку подразумевают ряд операций с изначально полученными в ходе диагностики показателями.
 - Среднее значение показывает обобщенную характеристику уровня значений признака, полученную в расчете на единицу совокупности. Представлены уровневые и средние групповые значения.
 - Медиана - значение, которое находится в середине распределения, полученного из исходного путем упорядочивания. Представлены уровневые и средние групповые значения.
 - Стандартное отклонение (среднеквадратическое отклонение) - индикатор изменчивости, который указывает, насколько широко значения рассеяны от среднего значения. Представлены уровневые и средние групповые значения.
2. Критерии хи-квадрат Пирсона и Т-критерий Стьюдента использовались для анализа достоверности различий.
3. Корреляционный анализ - проверка гипотез о связях между переменными с использованием коэффициентов корреляции. Коэффициент корреляции - двумерная описательная статистика, количественная мера силы и направления веро-

ятностной взаимосвязи двух переменных. Для определения меры взаимосвязи был использован коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

Работа с данными проводилась в программах: Microsoft Office Excel 2016, IBM SPSS Statistics 10.

Далее обратим внимание непосредственно на результаты диагностики на констатирующем этапе. Полученные параметры сведены к 25 бальной шкале, где 1–8 – низкий уровень, 9–16 – средний уровень, 17–25 – высокий уровень; метод абсолютных шкал, дескриптивные характеристики используемых диагностических методик позволяют использовать данный метод, поскольку каждая методика предполагает наличие уровневых значений и используемые в методиках шкалы – принципиально соотносимы друг с другом.

Результаты диагностики волевых качеств испытуемых по трем методикам и на базе наблюдения представлены в таблицах 2–9.

По каждой из методик представлен перечень таблиц с базовым распределением, средними и медианными показателями.

Перед представлением полученных данных стоит отметить, что исходя из анализа, проведенного в рамках данной работы, следует отметить, что Методика «Диагностика волевых качеств студента» И.Ю. Исаевой направлена на исследование выдержки и настойчивости, личностных качеств, оказывающих влияние на волевые аспекты деятельности, которые связаны с преодолением преград; Методика «Неразрешимая задача» Н.И. Александровой, Т.И. Шульги направлена на развитие дисциплинированности и упорства личностных качеств, оказывающих влияние на волевые аспекты деятельности, которые связаны с достижением цели и доведением до конца своих действий; Тест-опросник «Исследование волевой саморегуляции» А.В. Зверьковой, Е.В. Эйдемман направлен на развитие осознанности и произвольности

поведения путем саморегуляции – фундаментальных аспектов развития любых волевых качеств личности, на базе которых строится мотивация к действию и целеполагание. Каждая из методик тем самым согласуется с критериями сформированности волевых качеств студентов по методике А.И. Высоцкого [4].

Обратим внимание непосредственно на результаты исследования, начав с методики «Диагностика волевых качеств студента» И.Ю. Исаевой, данные представлены в таблицах 2–3.

Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что показатели испытуемых и в ЭГ, и в КГ находятся преимущественно в диапазоне низких и средних значений, однако отклонение от среднего существенно выше (в особенности в случае фактора выдержки, где фиксируется существенное смещение в сторону низких значений), чем нормативное распределение. Это связано с тем, что настойчивость и выдержка являются личностными особенностями, для которых крайне важна устойчивость сформированности, достижение достаточного уровня которой крайне сложно у студентов, поскольку данные качества полноценно формируются в позднем юношеском возрасте, на базе навыков саморегуляции, осознанного произвольного поведения и развитых показателей эмоционально-волевой сферы [7].

В подростковом и юношеском возрасте достижение даже среднего уровня произвольности поведения (в силу недостаточности развития эмоционально-волевой сферы в целом) является непростой задачей, поэтому существенная динамика изменений данных параметров в обычных обстоятельствах и при отсутствии значимых предпосылок (таких как специфика темперамента испытуемых, высокая лабильность нервной системы и т.п.)

почти невозможна [4].

Также отметим, что распределение не соответствует нормальному, поскольку диапазон средних и низких значений кратно больше высокого диапазона. Это связано с тем, что возрастные особенности испытуемых препятствуют развитию исследуемых параметров на высоком уровне, однако смещение показателей указывает на то, что исследуемые параметры изменчивы, а значит при правильном подборе условий изменения возможны, что следует учитывать в рамках разработки программы формирующего этапа и дальнейшего анализа данных [6].

Далее обратим внимание на средние значения показателей настойчивости и выдержки в контрольной группе и экспериментальной группе, данные представлены в таблице 3. В рамках анализа данных проведен сравнительный анализ средних и медианных показателей для оценки потенциала изменений. В случае если медианные значения совпадают со средними потенциал изменений низкий, в случае несовпадения в ту или иную сторону потенциал изменений соотносится с разностью средних и медианных значений. При этом, важно отметить то, что смещение в сторону низкого или высокого диапазонов значений не указывает на направленность динамики, поскольку она зависит прежде всего от созданных условий. (Таб. 3.)

Исходя из анализа данных, представленных в таблице 3, можно сделать заключение о том, что показатели испытуемых находятся в границах низких и средних значений, различие между средними и медианными показателями указывает на смещение в сторону низкого диапазона значений и достаточно высокий потенциал динамики изменений, на фоне отсутствия каких-либо значимых факторов и условий, которые могут повлиять на данную

Таблица 2.

«Диагностика волевых качеств студента» И.Ю. Исаевой, распределение испытуемых.

Группа	«Диагностика волевых качеств студента» И.Ю. Исаевой					
	Настойчивость			Выдержка		
	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
	Кол чел/%	Кол чел/%	Кол чел/%	Кол чел/%	Кол чел/%	Кол чел/%
ЭГ	8 / 40%	8 / 40%	4 / 20%	8 / 40%	9 / 45%	3 / 15%
КГ	9 / 45%	7 / 35%	4 / 20%	9 / 45%	8 / 40%	3 / 15%

ЭГ – экспериментальная группа; КГ – контрольная группа.

Таблица 3.

«Диагностика волевых качеств студента» И.Ю. Исаевой, в баллах, средние значения.

Группа	Настойчивость	Выдержка
ЭГ	10,4 средний уровень	10,6 средний уровень
КГ	10,1 средний уровень	10,1 средний уровень

ЭГ – экспериментальная группа; КГ – контрольная группа.

динамику. Можно констатировать то, что потенциально развитие данных параметров возможно, однако:

- динамика изменений является затухающей и чем ближе параметр находится к высокому диапазону значений, тем ниже потенциал динамики изменений;
- высокими показателями настойчивости и упорства отличаются студенты с сильной нервной системой, выраженной экстраверсией и другими индивидуальными особенностями, которые являются биологически обусловленными и не могут быть целенаправленно развиты в группе в целом;
- условия, являющиеся оптимальными для развития волевых качеств, не реализуются в традиционной образовательной среде [3,7,10].

Далее обратим внимание на результаты диагностики дисциплинированности и упорства испытуемых по методике «Неразрешимая задача» Н.И. Александровой, Т.И. Шульги, результаты представлены в таблицах 4–5.

Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что показатели испытуемых и в ЭГ и в КГ находятся преимущественно в диапазоне средних значений, фиксируется незначительное смещение в сторону низких значений по обоим шкалам, что объясняется как возрастными особенностями испытуемых, так и отличием природы параметров настойчивости и выдержки (параметров, связанных с преодолением трудностей при достижении цели, в первую очередь, за счет сохранения мотивационного импульса) от дисциплинированности и упорства (параметров, связанных с тем, чтобы довести до конца решение задачи, независимо от наличия или отсутствия мотивационного импульса).

Фактически настойчивость и выдержка связаны с преодолением внешних трудностей за счет поддержания мотивации (преодоление внешних трудностей и препятствий без мотивационного импульса зависит от саморегуляции и стрессоустойчивости, которые слабо развиты и не имеют потенциала к существенному развитию на данном возрастном этапе [11]), в то время как дисциплинированность и упорство связаны с преодо-

нием внутренних побуждений и сохранении устойчивости поведения при решении задачи, что не требует мотивационного импульса (хотя и может дополняться им).

Можно констатировать, что важнейшим аспектом, позволяющим проявлять настойчивость и упорство, а также более эффективно реализовывать в деятельности такие качества, как упорство и дисциплинированность, выступает наличие у испытуемого того или иного вида индивидуальной мотивации, что диктует необходимость соблюдения двух условий для развития заявленных параметров:

- наличие устойчивой позитивной индивидуальной мотивации у испытуемых к конкретному виду деятельности;
- наличие условий в рамках деятельности, позволяющих и требующих проявлять заявленные качества [7,9].

Также отметим, что, несмотря на смещение, распределение все еще соответствует нормальному, поскольку диапазон средних значений значимо больше низкого и высокого диапазонов. Смещение показателей указывает на то, что исследуемые параметры хоть и обладают динамикой изменений, но недостаточной для наличия возможности существенно повлиять на них в стандартных условиях образовательной деятельности. (Таб. 5.)

Исходя из анализа данных, представленных в таблице 5, можно сделать заключение о том, что показатели испытуемых находятся в границах средних значений, различие между средними и медианными показателями указывает на смещенные в сторону низкого диапазона значений, однако потенциал динамики изменений хоть и присутствует, является более низким, чем в случае результатов предыдущей методики диагностики. Это объясняется тем, что показатели уже находятся преимущественно на среднем уровне, достижение высокого уровня на данном возрастном этапе почти нереализуемо. Однако в случае создания благоприятных условий позитивная динамика, хоть и не настолько существенная, вполне достижима. Эффективным средством в данном случае могут быть элементы тренинга, в частности

Таблица 4.

Методика «Неразрешимая задача» Н.И. Александровой, Т.И. Шульги, распределение испытуемых).

Группа	Методика «Неразрешимая задача» Н.И. Александровой, Т.И. Шульги					
	Дисциплинированность			Упорство		
	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
	Кол чел/%	Кол чел/%	Кол чел/%	Кол чел/%	Кол чел/%	Кол чел/%
ЭГ	5 / 25%	12 / 60%	3 / 15%	3 / 15%	15 / 75%	2 / 10%
КГ	4 / 20%	13 / 65%	3 / 15%	4 / 20%	13 / 65%	3 / 15%

ЭГ – экспериментальная группа; КГ – контрольная группа.

Таблица 5.

Методика «Неразрешимая задача» Н.И. Александровой, Т.И. Шульги, средние значения).

Группа	Дисциплинированность	Упорство
ЭГ	12,8 средний уровень	12,5 средний уровень
КГ	12,6 средний уровень	12,2 средний уровень

ЭГ – экспериментальная группа; КГ – контрольная группа.

Таблица 6.

«Исследование волевой саморегуляции» А.В. Зверьковой, Е.В. Эйдман, распределение испытуемых).

Группа	«Исследование волевой саморегуляции» А.В. Зверьковой, Е.В. Эйдман					
	Произвольность поведения			Осознанность поведения		
	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
	Кол чел/%	Кол чел/%	Кол чел/%	Кол чел/%	Кол чел/%	Кол чел/%
ЭГ	8 / 40%	9 / 40%	3 / 20%	6 / 30%	10 / 50%	4 / 20%
КГ	10 / 50%	8 / 35%	2 / 20%	8 / 40%	9 / 35%	3 / 15%

ЭГ – экспериментальная группа; КГ – контрольная группа.

Таблица 7.

«Исследование волевой саморегуляции» А.В. Зверьковой, Е.В. Эйдман, в баллах, средние значения).

Группа	Произвольность поведения	Осознанность поведения
ЭГ	10,4 средний уровень	10,1 средний уровень
КГ	10,2 средний уровень	10,3 средний уровень

ЭГ – экспериментальная группа; КГ – контрольная группа.

упражнения на развитие мотивации и закрепление определенных паттернов поведения [5].

Далее обратим внимание на результаты диагностики по методике Тест-опросник «Исследование волевой саморегуляции» А.В. Зверьковой, Е.В. Эйдман, данные представлены в таблицах 6–7.

Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что показатели испытуемых и в ЭГ, и в КГ находятся преимущественно в диапазоне низких и средних значений, однако отклонение от среднего существенно выше (в особенности в случае фактора произвольности, где фиксируется существенное смещение в сторону низких значений) чем нормативное распределение. Это связано с тем, что произвольность и осознанность поведения являются чертами, наиболее сложно развиваемыми в рамках младшего школьного возраста, выступая параметрами, которые формируются вплоть до начала подросткового возраста, если для этого не создавать специальных условий, таких как особые форматы деятельности (художественная, спортивная и т.п.) которые поощряют осознанность, самоконтроль и выстраивание среднесрочных и долгосрочных путей к достижению цели [2]. В нашем случае эффективным будет переход в рамках занятия от одного языка на другой по команде, например в рамках подвижной игры, когда студент

получает сигнал к действию, либо при срабатывании определенного триггера [11]. Так же отметим, что распределение не соответствует нормальному, поскольку диапазон средних и низких значений больше высокого диапазонов.

Далее обратим внимание на средние значения показателей произвольности и осознанности в КГ и ЭГ, данные представлены в таблице 7.

Исходя из анализа данных, представленных в таблицах 9–10, можно сделать заключение о том, что показатели испытуемых находятся в границах низких и средних значений, различие между средними и медианными показателями указывает на смещенные в сторону низкого диапазона значений и средний потенциал динамики изменений, на фоне отсутствия каких-либо значимых факторов и условий, которые могут повлиять на данную динамику. Как уже отмечалось ранее, развитие осознанности и произвольности, возможно на данном возрастном этапе только в условиях специфических видов деятельности, в которые испытуемые на регулярной основе вовлечены.

Важно так же отметить, что каждый из исследуемых параметров имеет как личностное, так и эмоционально-волевое проявление и если развитие последних суще-

Таблица 8.

Методика А.И. Высоцкого, распределение испытуемых.

	ЭГ			КГ		
	Низкий уровень кол чел /%	Средний уровень кол чел /%	Высокий уровень кол чел /%	Низкий уровень кол чел /%	Средний уровень кол чел /%	Высокий уровень кол чел /%
Критерии оценки						
Преодоление преград	6 / 30%	11 / 55%	3 / 15%	6 / 30%	10 / 50%	4 / 15%
Доведение задачи до конца	4 / 20%	12 / 60%	4 / 20%	5 / 25%	11 / 55%	4 / 20%
Мотивация к действию	7 / 35%	8 / 40%	5 / 25%	6 / 30%	9 / 45%	5 / 25%

ЭГ – экспериментальная группа; КГ – контрольная группа.

Таблица 9.

Методика А.И. Высоцкого, в баллах, средние значения.

Группа	Преодоление преград	Доведение задачи до конца	Мотивация к действию
ЭГ	12,5, средний уровень	12,9, средний уровень	11,6, средний уровень
КГ	12,7, средний уровень	12,8, средний уровень	11,4, средний уровень

ЭГ – экспериментальная группа; КГ – контрольная группа.

Таблица 10.

Методика А.И. Высоцкого, применение в рамках иноязычного обучения, в баллах, средние значения.

Группа	Преодоление преград	Доведение задачи до конца	Мотивация к действию
ЭГ	13,9, средний уровень	14,1, средний уровень	15,8, средний уровень
КГ	13,8, средний уровень	14,3, средний уровень	15,6, средний уровень

ЭГ – экспериментальная группа; КГ – контрольная группа.

ственно затруднено у студентов, то развитие личностных аспектов волевых качеств вполне возможно за счет погружения в деятельность, где наличие таких качеств обеспечивает с одной стороны высокую результативность, а с другой стороны высокую вовлеченность (которая зависит от внутренней и внешней мотивации испытуемых).

Далее представлены результаты диагностики по методике А.И. Высоцкого, данные представлены в таблице 8.

Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что показатели испытуемых и в ЭГ, и в КГ разнятся от параметра к параметру, выборка отличается наличием преимущественно средних значений, с незначительным смещением в сторону диапазона низких значений. Отмечается то, что мотивация к действию находится на низком и среднем уровне и почти не имеет динамики к изменениям в рамках условий наблюдения, что время как остальные два параметра имеют более низкие показатели сформированности, но их потенциал динамики изменений выше среднего.

Обратим внимание на средние значения критериев оценки сформированности волевых качеств, в таблице 9.

Исходя из анализа данных, представленных в таблицах 8–9, можно сделать заключение о том, что показатели

находятся в диапазоне средних значений и их возможная динамика во многом связана с мотивационным фактором. Качественный анализ указывает на то, что в рамках обычной урочной и внеурочной деятельности показатели испытуемых почти не изменяются, однако есть ситуации, когда мотивационный импульс существенно выше – это подвижные игры, либо любая двигательная активность на фоне решения ряда языковых задач. В таблице 10 представлены результаты применения методики А. И. Высоцкого в рамках иноязычного обучения. (Таб. 10.)

Данные, представленные в таблице 10 позволяют констатировать что в двигательной деятельности на фоне решения языковых задач, в частности при включении в образовательный процесс иноязычного обучения элементов подвижных игр, в особенности командных, уровень мотивации и проявления волевых качеств выше чем в рамках традиционных форматов учебной деятельности, что делает подобные игры эффективным элементом иноязычного обучения для развития волевых качеств студентов, в совокупности с элементами тренинга и геймификацией.

Развитие волевых качеств в рамках специально подобранных упражнений и языковых игр, как командных, так и нет позволит существенно увеличить возможности развития волевых качеств испытуемых

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамова И.Е., Шишмолина Е.П. Формирование навыков самоорганизации и самооценки студентов в конкурентной иноязычной обучающей среде: практический опыт // Образование и наука. 2020. №10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-navykov-samoorganizatsii-i-samoootsenki-studentov-v-konkurentnoy-inoyazychnoy-obuchayuschey-srede-prakticheskiy-opyt> (дата обращения: 27.08.2025).
2. Быкова Е.А. К вопросу о формировании волевых качеств в подростковом возрасте // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2021. №2 (50). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-formirovanii-voleyvyh-kachestv-v-podrostkovom-vozraste> (дата обращения: 27.08.2025).
3. Ефименко С.В. Особенности регуляции эмоционально-волевой сферы студентов при изучении иностранного языка // Северо-Кавказский психологический вестник. 2015. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-regulyatsii-emotsionalno-voleyvoy-sfery-studentov-pri-izuchenii-inostrannogo-yazyka> (дата обращения: 23.08.2025).
4. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции / В.А. Иванников. – СПб.: Питер, 2021. – 208 с.
5. Калинин В.К. Психология воли: сборник научных трудов памяти В.К. Калинина. – Симферополь, 2021. – 208 с.
6. Мельничук М.В. Эмоциональный интеллект как предиктор академической успешности студента вуза // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2025. № 3. С. 28–43.
7. Мирзаева Ш.Р., Шорустамова М. Волевые качества личности студента и их развитие // Colloquium-journal. 2022. №11 (134). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/voleyve-kachestva-lichnosti-studenta-i-ih-razvitie> (дата обращения: 27.08.2025).
8. Николаева Е.А., Котляренко Ю.Ю. Стратегии мотивации студентов неязыковых специальностей к изучению иностранного языка в процессе профессиональной подготовки с использованием технологий искусственного интеллекта // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2024. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/strategii-motivatsii-studentov-neyazykovykh-spetsialnostey-k-izucheniyu-inostrannogo-yazyka-v-protsesse-professionalnoy-podgotovki-s> (дата обращения: 27.08.2025).
9. Поскребышева Т.А. Развитие волевой саморегуляции студентов в процессе изучения иностранного языка // Проблемы современного педагогического образования. 2020. №68–4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-voleyvoy-samoregulyatsii-studentov-v-protsesse-izucheniya-inostrannogo-yazyka> (дата обращения: 27.08.2025).
10. Селиванов, В.И. Терминологический минимум основных понятий воли / В.И. Селиванов. – Рязань, 2022. – 286 с.
11. Сердюк Е.В. О технологии вовлечения студентов в иноязычную деятельность // Человек. Культура. Образование. 2019. №1 (31). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-tehnologii-vovlecheniya-studentov-v-inoyazychnuyu-deyatelnost> (дата обращения: 27.08.2025).
12. Gruzina Yu.M., Ponomareva M.A., Firsova I.A., Mel'nichuk M.V. Present-day challenges to an education system. European Journal of Contemporary Education. 2020. – Т. 9. № 4. – С. 773–785.

© Кондрахина Наталья Геннадиевна (N Kondrakhina@fa.ru), Южакова Нина Евгеньевна (NYuzhakova@fa.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ В РАМКАХ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБУЧЕНИЯ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

MODEL FOR THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' VOLITIONAL QUALITIES IN THE FRAMEWORK OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATION IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY

**N. Kondrakhina
N. Yuzhakova**

Summary: Within the framework of this article, a model of the formation of volitional qualities of students in the framework of learning a foreign language in a non-linguistic university is considered. Attention is drawn to the role and specifics of the formation of volitional qualities in adolescence and youth, their dependence on the development of students' psychomotor abilities. Based on the age characteristics and specifics of the development of volitional qualities as a parameter of the emotional and volitional sphere of students, a model of their formation within the framework of foreign language education at a university is presented, considering four sections, work with students, their families, teaching staff, as well as a direct program for the development of these qualities in foreign language lessons, with elements of training sessions and gamification, which is associated with the need to develop psychomotor abilities as a factor in the growth of volitional qualities. The conducted experimental analysis confirms the high efficiency of the model in the development of students' volitional qualities, which is marked by both an increase in quantitative indicators and the connectivity of volitional qualities with each other, which is confirmed by a statistical analysis of the results obtained.

Keywords: foreign language learning, volitional qualities, self-regulation, pedagogical technologies, gamification, psychomotor abilities.

Кондрахина Наталья Геннадиевна

кандидат филологических наук, доцент, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, (г. Москва)

NKondrakhina@fa.ru

Южакова Нина Евгеньевна

старший преподаватель, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, (г. Москва)

NYuzhakova@fa.ru

Аннотация: В рамках данной статьи рассматривается модель формирования волевых качеств студентов в рамках изучения иностранного языка в неязыковом ВУЗе. Обращается внимание на роль и специфику формирования волевых качеств в подростковом и юношеском возрасте, их зависимость их развития психомоторных способностей студентов. На базе возрастных особенностей и специфики развития волевых качеств, как параметра эмоционально-волевой сферы студентов представлена модель их формирования в рамках иноязычного обучения в ВУЗе, состоящая из четырех разделов, работы со студентами, их семьями, педагогическим коллективом, а так же непосредственно программа развития данных качеств на уроках иностранного языка, с элементами тренинговых занятий и геймификации, что связано с потребностью развития психомоторных способностей как фактора роста волевых качеств. Проведенный экспериментальный анализ подтверждает высокую эффективность модели в рамках развития волевых качеств студентов, что отмечается как ростом количественных показателей, так и связности волевых качеств между собой, что подтверждается статистическим анализом полученных результатов.

Ключевые слова: иноязычное обучение, волевые качества, саморегуляция, педагогические технологии, геймификация, психомоторные способности.

Потребность в развитии волевых качеств студентов связана с тем, что способности эмоционально-волевой сферы носят определяющий характер в поддержании мотивации к обучению и выстраиванию образовательной траектории студентом, которой он может следовать. Тем самым их развитие в подростковом и юношеском возрасте имеет определяющее значение для оптимизации образовательной деятельности и профессионального становления.

Особую роль в развитии волевых качеств, играет возрастная специфика. Юношеский и подростковый возраст знаменуется переходом от детства к взрослости, и является значимым этапом развития, где происходит устойчивое формирование и закрепление на более-менее стабильном уровне фундаментальных психофизи-

ологических данных человека и их производных, в том числе его волевых качеств [9].

Одним из наиболее значимых аспектов развития в данном возрасте является то, что психомоторные способности в данный период окончательно формируются в устойчивую структуру. Динамика проявления психомоторной и когнитивных сфер подростка исследована в работе В.П. Озерова [7], он отмечает, что формирование психомоторных способностей в подростковом и юношеском возрасте оказывает влияние на формирование паттернов волевых усилий, а значит формирует и волевые качества как таковые.

Анализ трудов В.Н. Дружинина по данной проблеме открыл перед нами понимание того, что развитие в под-

ростковом и юношеском возрасте психомоторных, когнитивных и эмоционально-волевых параметров обладает следующей спецификой:

- неоднородность проявления психомоторных (координация, локомоция, быстрота, точность и пр.), когнитивных (память, внимание, мышление и пр.) и эмоционально-волевых (стрессоустойчивость, воля, саморегуляция и пр.) характеристик, зависимость их формирования от пола и ведущей деятельности;
- зависимость наличия и качества проявления способностей от конкретных приемов формирования соответствующих знаний и умений [2].

На протяжении онтогенеза двигательная активность изменяется волнообразно, уступая периодически место рывковому развитию других систем организма, по данным Е.П. Ильина, неумная физическая активность снижается к 2-3 годам, и отмечается ее новый пик к 8-9 классу школы. С 8 до 12 лет равномерный рост силы, с 13 до 16 застой и новый подъем в 16–17 лет и старше, вплоть до верхней границы юношеского возраста в 23–25 лет [3]. Подобное скачкообразное развитие психомоторики, обуславливает чередование периодов активного запоминания двигательной деятельности при научении и регрессии в развитии, временного торможения, остановки совершенствования навыков. Многие в данный возрастной период, решаются на смену спортивной или музыкальной деятельности, ошибочно полагая, что утратили к ней способности. Однако если переждать период застоя развития и не прекращать обучаться специальной данной деятельности, инвариантно на смену периоду регрессии приходит волна активизации и роста психомоторного развития [3].

По мнению В.П. Озерова, психомоторное развитие подростка является не просто созданием двигательных действий, но и носит определяющий характер для развития всех значимых параметров эмоционально-волевой сферы, поскольку в процессе освоения двигательных актов помимо создания двигательного эталона, индивид осваивает волевые действия различного характера, которые используются в его жизнедеятельности в дальнейшем [7]. Тем самым, создание двигательного эталона напрямую влияет на процессы развития воли, поскольку двигательная активность высокой сложности, требует осознанности и волевого управления для своего формирования, это делает двигательную активность одним из наиболее эффективных способов развития волевых качеств. При этом воля развивается на каждом из возрастных этапов, поскольку каждый раз двигательный эталон развивается и становится все сложнее. При этом сама по себе осознанность для своего развития требует задействования когнитивного аспекта деятельности, что приводит нас к пониманию того, что для развития волевых качеств тре-

буется одновременно задействование двигательных и когнитивных аспектов, что характерно например, для языкового обучения [6].

Тем самым, развитие волевых качеств является важной стороной в развитии личности студентов. Чем больше развита воля, тем большего успеха он сможет достичь в учебной и последующей профессиональной деятельности.

Проблема статьи определяется явным противоречием между необходимостью развития волевых качеств студентов в период обучения в ВУЗе и недостаточными усилиями на данном направлении, отсутствием разработанных механизмов и разработанного учебно-методического обеспечения и актуальных моделей по развитию волевых качеств студентов в рамках иноязычного обучения в неязыковом ВУЗе

Цель статьи – разработка модели формирования волевых качеств студентов в рамках изучения иностранного языка в неязыковом ВУЗе.

Методологическую основу статьи составляют наиболее значимые исследования проблем воли отечественной науке известных с начала XX века. Наиболее известными деятелями в изучении проблем воли и волевых качеств личности являются А.И. Высоцкий, Н.Ф. Добрынин, Е.П. Ильин, В.А. Иванников, А.Ф. Лазурский, А.Г. Маклаков, Р.С. Немов, А.К. Осницкий, А.Ц. Пуни, С.Л. Рубинштейн, В.И. Селиванов, И.В. Страхов, В.Л. Хайкин и др.

В качестве методов статьи были применены теоретические методы, классификация, сравнительный анализ, синтез, изучение и анализ литературы, описание, эксперимент, статистический анализ данных.

Новизна статьи заключается в разработке и проверке эффективности модели формирования волевых качеств студентов в рамках изучения иностранного языка в неязыковом ВУЗе путем использования ряда нетрадиционных для иноязычного обучения средств и педагогических технологий, таких как геймификация, подвижные игры и элементы тренинга.

Теоретическая значимость статьи заключается в том, что результаты исследования вносят определенный вклад в теорию и методологию особенностей формирования волевых качеств студентов в рамках изучения иностранного языка в неязыковом ВУЗе.

Практическая значимость статьи заключается в том, что данный материал может быть использован педагогическими работниками для применения при формировании волевых качеств студентов в рамках изучения иностранного языка в неязыковом ВУЗе.

Продуктивность внимания и двигательной памяти зависит от возраста. В.П. Озеров приводит данные о том, что в юном возрасте, при недостаточно развитых мышлении, распределении и переключении внимания, усложняется обучение и усвоение двигательных навыков. У школьников 11–15 лет и студентов 17–19 лет существенно возрастают быстрота и точность запоминания движений, в эти периоды наиболее активно формируются такие параметры как пиковая интенсивность и длительность волевых усилий, прорабатываются важнейшие паттерны волевых усилий, что оказывает влияние на траекторию развития волевых качеств [7].

Возрастной индивидуальной особенностью нервной системы у подростков является ее повышенное возбуждение. По данным исследований В.П. Озерова, в результате, некоторые подростки быстрее схватывают информацию, запоминают и продуктивно оперируют ею. Когда в нервной системе преобладает торможение, наблюдается другая организация мнемической деятельности - избирательность запоминания, сосредоточенность на существенных признаках, систематичность, смысловое перекодирование информации [7]. Принимая во внимание мнение Л.С. Выготского, мы можем проследить динамику психомоторного развития человека в определенном возрасте, обратившись к его социальной ситуации развития [7]. Именно социальные факторы значимы при выборе деятельности подростком. В этой связи очевидна консолидация психического (средового) и физиологического развития. У подростков, имеющих первоначально схожие физиологические данные, в результате разной деятельности сформируются различные психомоторные способности, а не востребованная в деятельности часть из них, уйдет на второй план и останется в "задатковом" состоянии, в форме общих способностей.

Как пишет С.Л. Рубинштейн «человек, научившись кое-что делать, иногда, в результате сам становится другим» [8]. На наш взгляд, в этой мысли заложено весомое педагогическое значение для формирования психомоторных, когнитивных, психологических качеств подрастающего человека. Через обучение деятельности происходит становление личности, формируются, укрепляются и также изменяются психофизиологические качества организма в онтогенезе.

На основании вышесказанного можно порекомендовать разработать программу психолого-педагогического сопровождения развития волевых качеств, представленную ниже. Первые три раздела программы носят комплексный характер и необходимы для поддержки требований по созданию психологически безопасной и комфортной среды ВУЗа, систематизации процесса развития волевых качеств, в то время как четвертый раздел непосредственно связан с тематикой данной статьи.

Разделы представлены ниже.

Раздел 1. Работа с семьями и родителями обучающихся

Раздел 2. Работа со студентами

Раздел 3. Работа с сотрудниками ВУЗа

Раздел 4. Направления развития волевых качеств студентов в рамках иноязычного образования в неязыковом ВУЗе

Программа подразумевает:

- психологическое сопровождение нормального развития обучающихся ВУЗа, с целью формирования психически здоровой личности, развития волевых качеств и способностей;
- психологическая помощь в адаптации к условиям ВУЗа;
- разработка индивидуального образовательного маршрута;
- обеспечение эмоционально благоприятного для обучающихся климата в группе.

Психологическая диагностика в ВУЗе необходима для того, чтобы осуществлять мониторинг ряда значимых параметров и дифференцируется следующим образом:

- плановая психодиагностика уровня нервно-психического развития;
- плановая психодиагностика уровня психического развития, коммуникативных навыков и эмоционального благополучия;
- плановая психодиагностика уровня сформированности психологической готовности к обучению;
- внеплановая психодиагностика по запросу родителей, педагогов, психолога, или администрации.

Психологическая диагностика на текущий момент времени выступает важнейшим аспектом создания и воспроизводства психологически безопасной и комфортной образовательной среды ВУЗа и позволяет комплексно оценить необходимые направления для оптимизации как выше озвученного аспекта, так и образовательной и коммуникационной среды ВУЗа в целом, за счет смещения акцентов работы с различными авторами образовательного процесса, а так же выстраивания новых аспектов психолого-педагогической поддержки как сотрудников, так и студентов [1].

Далее обратим внимание на программу развития волевых качеств студентов в рамках тренинговых занятий и геймификации иноязычного образования.

Данная программа может строиться на том, что языковое образование в целом требует от студентов повышенной когнитивной активности, и поддержания произвольности внимания и деятельности, что в совокупности с рядом нетрадиционных методов, включающих в себя ограниченную двигательную активность, элементы ро-

левых игр и геймификации позволяет создать среду, максимально способствующую развитию волевых качеств, таких как выдержка, дисциплинированность, произвольность поведения, необходимых для активного личностного роста, развития мотивации студентов [4,9].

Цель программы: развитие эмоционально-волевой сферы студентов, в частности волевых качеств.

Задачи программы:

1. Снижение уровня тревожности.
2. Формирование адекватной установки в отношении неудач.
3. Повышение уровня самоконтроля в отношении проявления своего эмоционального состояния.
4. Формирование адекватной самооценки.

Методы работы:

- ролевая игра;
- психогимнастические упражнения;
- элементы геймификации.

Продолжительность занятий: 18 занятий, длительность занятия - 45 минут, частота встреч: 1–2 раза в неделю. Форма проведения - групповая. Может быть реализовано как в виде тренинга, так и в виде элемента отдельных семинарских занятий в рамках иноязычного обучения. В рамках реализации программы особую роль играет сочетание двигательной и когнитивной активности, способствующие развитию волевых качеств личности [3].

Рассмотрим результаты реализации программы, проведя повторную диагностику заявленных параметров по завершению ее реализации у студентов.

Обратим внимание непосредственно на результаты исследования, начав с методики «Диагностика волевых качеств ребёнка» И. Ю. Исаевой, данные представлены в таблицах 1–2.

Как мы можем заметить, результаты контрольного этапа существенно отличаются от результатов констатирующего этапа, прежде всего стоит отметить наличие положительной динамики в обеих группах, хотя в ЭГ результаты гораздо более существенные, в частности в ЭГ наблюдается значимое смещение к области высоких значений, в то время как в КГ отмечается лишь смещение из области низких значений в среднюю область значений.

В первую очередь стоит отметить рост показателей настойчивости в ЭГ, где отмечается не только рост параметров и нормализация распределения, что однозначно указывает на высокий потенциал возможной динамики изменений и в дальнейшем. В развитии упорства в ЭГ нормализация распределения все еще реализуется, однако тренд схожий.

Это позволяет сделать вывод о том, что спортивная деятельность с ее высокой мотивацией позволяет преодолеть одно из ключевых препятствий в развитии эмоционально-волевой сферы студентов – достижение высоких значений сформированности волевых качеств.

Далее обратим внимание на средние значения показателей настойчивости и выдержки в КГ и ЭГ, данные представлены в таблице 2. В рамках анализа данных проведен сравнительный анализ средних и медианных показателей для оценки потенциала изменений. В случае если медианные значения совпадают со средними потенциал изменений низкий, в случае несовпадения в ту или иную сторону потенциал изменений соотносится с разностью средних и медианных значений. При этом, важно отметить то, что смещение в сторону низкого или высокого диапазонов значений не указывает на направленность динамики, поскольку она зависит прежде всего от созданных условий [10]. (Таб. 2.)

Исходя из анализа данных, представленных в таблице 3, можно сделать заключение о том, что показатели

Таблица 1.

«Диагностика волевых качеств ребёнка» И.Ю. Исаевой, контрольный этап, распределение испытуемых.

Группа	«Диагностика волевых качеств ребёнка» И. Ю. Исаевой					
	Настойчивость			Выдержка		
	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
	Кол чел/%	Кол чел/%	Кол чел/%	Кол чел/%	Кол чел/%	Кол чел/%
Констатирующий этап						
ЭГ	8 / 40%	8 / 40%	4 / 20%	8 / 40%	9 / 45%	3 / 15%
КГ	9 / 45%	7 / 35%	4 / 20%	9 / 45%	8 / 40%	3 / 15%
Контрольный этап						
ЭГ	5 / 25%	9 / 35%	6 / 30%	7 / 35%	8 / 40%	5 / 25%
КГ	8 / 40%	9 / 45%	3 / 15%	7 / 35%	10 / 50%	3 / 15%

ЭГ – экспериментальная группа; КГ – контрольная группа.

Таблица 2.

«Диагностика волевых качеств ребёнка» И.Ю. Исаевой, контрольный этап, в баллах, средние значения.

Группа	Настойчивость	Выдержка
Констатирующий этап		
ЭГ	10,4 средний уровень	10,6 средний уровень
КГ	10,1 средний уровень	10,1 средний уровень
Контрольный этап		
ЭГ	14,3 средний уровень	14,5 средний уровень
КГ	10,7 средний уровень	11,6 средний уровень

ЭГ – экспериментальная группа; КГ – контрольная группа.

испытуемых находятся в границах средних значений, различие между средними и медианными показателями указывает на смещение в сторону низкого диапазона значений в КГ и на смещение в сторону высокого диапазона в ЭГ. Отметим, что значительные различия в смещении в ЭГ и КГ указывают на то, что в ЭГ более оптимальные для развития параметров условия, позволяющие нивелировать существенные возрастные ограничения в развитии параметров (в первую очередь за счет комплексного подхода к психолого-педагогическому сопровождению).

Тем самым можно однозначно констатировать высокую эффективность мероприятий формирующего этапа для развития волевых качеств студентов, в частности их настойчивости и выдержки.

Далее обратим внимание на результаты диагностики дисциплинированности и упорства испытуемых по методике «Неразрешимая задача» Н.И. Александровой, Т.И. Шульги, результаты представлены в таблицах 3-4.

Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что показатели испытуемых и в ЭГ и в КГ находятся преимущественно в диапазоне средних значений, наблюдается незначительное смещение в сторону низких значений по обоим шкалам в КГ, и смещение в сторону высоких значений в ЭГ, общий тренд массива данных схож с результатами предыдущей диагностики, однако стоит отметить что смещение в ЭГ существенно выше, что указывает на то, что психолого-педагогическое сопровождение развития их волевых качеств было особенно эффективно в развитии дисциплинированности и качеств отвечающих за целеполагание и умение придерживаться определенных поведенческих шаблонов в решении задач, что и определяется как упорство [9].

Далее обратим внимание на средние значения показателей дисциплинированности и упорства в КГ и ЭГ, данные представлены в таблице 4.

Исходя из анализа данных, представленных в таблице 5, можно сделать заключение о том, что показатели

испытуемых находятся в границах средних значений, различие между средними и медианными показателями указывает на смещенные в сторону низкого диапазона значений в КГ, и обратный тренд в ЭГ, причем в ЭГ медианные значения почти достигают границы высокого уровня.

Эффективность в развитии данных параметров обусловлена тем, что в рамках спортивной игровой деятельности одновременно присутствует как соревновательный компонент, дополнительно активизирующий мотивацию испытуемых, так и высокий, но предсказуемый уровень ожиданий, позволяющий обучить студентов шаблонам самоконтроля в рамках языковой деятельности с элементами тренинга. Именно это позволяет опережающими темпами развивать выдержку и дисциплинированность, что выступает основой для развития саморегуляции на более поздних возрастных этапах [10, 11].

Далее обратим внимание на результаты диагностики по методике Тест-опросник «Исследование волевой саморегуляции» А.В. Зверьковой, Е.В. Эйдман, данные представлены в таблицах 5-6.

Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что показатели испытуемых и в ЭГ и в КГ находятся преимущественно в диапазоне низких и средних значений, однако отклонение от среднего существенно выше, чем нормативное распределение в КГ, несмотря на смещение в сторону высокого диапазона на констатирующем этапе. При этом в ЭГ наблюдается нормализация распределения, что указывает на то, что ряд испытуемых с низкими показателями значительно улучшили произвольность и осознанность поведения, перейдя в средний диапазон значений. Это связано с тем, что произвольность и осознанность поведения являются чертами, наиболее сложно развиваемыми в рамках юношеского возраста, выступая параметрами, которые формируются лишь с начала подросткового возраста, однако они эффективно развиваются в сложно структурированной деятельности, такой как спортивная, тренинговая деятельность, что и обусловило столь высокие показатели [5].

Таблица 3.

Методика «Неразрешимая задача» Н.И. Александровой, Т.И. Шульги, контрольный этап, распределение испытуемых).

Группа	Методика «Неразрешимая задача» Н.И. Александровой, Т.И. Шульги					
	Дисциплинированность			Упорство		
	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
	Кол чел/%	Кол чел/%	Кол чел/%	Кол чел/%	Кол чел/%	Кол чел/%
Констатирующий этап						
ЭГ	5 / 25%	12 / 60%	3 / 15%	3 / 15%	15 / 75%	2 / 10%
КГ	4 / 20%	13 / 65%	3 / 15%	4 / 20%	13 / 65%	3 / 15%
Контрольный этап						
ЭГ	4 / 20%	9 / 45%	7 / 35%	2 / 10%	11 / 55%	7 / 35%
КГ	4 / 20%	12 / 60%	4 / 20%	3 / 15%	13 / 65%	4 / 20%

ЭГ – экспериментальная группа; КГ – контрольная группа.

Таблица 4.

Методика «Неразрешимая задача» Н.И. Александровой, Т.И. Шульги, средние значения).

Группа	Дисциплинированность	Упорство
Констатирующий этап		
ЭГ	12,8 средний уровень	12,5 средний уровень
КГ	12,6 средний уровень	12,2 средний уровень
Контрольный этап		
ЭГ	15,9 средний уровень	16,2 средний уровень
КГ	12,7 средний уровень	12,8 средний уровень

ЭГ – экспериментальная группа; КГ – контрольная группа.

Таблица 5.

«Исследование волевой саморегуляции» А.В. Зверьковой, Е.В. Эйдман, контрольный этап, распределение испытуемых).

Группа	«Исследование волевой саморегуляции» А.В. Зверьковой, Е.В. Эйдман					
	Произвольность поведения			Осознанность поведения		
	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
	Кол чел/%	Кол чел/%	Кол чел/%	Кол чел/%	Кол чел/%	Кол чел/%
Констатирующий этап						
ЭГ	8 / 40%	9 / 40%	3 / 20%	6 / 30%	10 / 50%	4 / 20%
КГ	10 / 50%	8 / 35%	2 / 20%	8 / 40%	9 / 35%	3 / 15%
Контрольный этап						
ЭГ	5 / 25%	9 / 45%	6 / 30%	5 / 25%	8 / 40%	7 / 35%
КГ	9 / 45%	7 / 35%	4 / 20%	6 / 30%	10 / 50%	4 / 20%

ЭГ – экспериментальная группа; КГ – контрольная группа.

Далее обратим внимание на средние значения показателей произвольности и осознанности в КГ и ЭГ, данные представлены в таблице 6.

Исходя из анализа данных, представленных в таблице 6, можно сделать заключение о том, что показатели испытуемых находятся в границах средних значений,

различие между средними и медианными показателями указывает на смещенные в сторону низкого диапазона значений и средний потенциал динамики изменений в КГ, на фоне смещения в сторону высокого диапазона в ЭГ. Отметим, что развитие произвольности и осознанности поведения в ЭГ обусловлено развитием волевых качеств личности, в особенности дисциплинированности.

Таблица 6.

«Исследование волевой саморегуляции» А.В. Зверьковой, Е.В. Эйдман, контрольный этап, в баллах, средние значения).

Группа	Произвольность поведения	Осознанность поведения
Констатирующий этап		
ЭГ	10,4 средний уровень	10,1 средний уровень
КГ	10,2 средний уровень	10,3 средний уровень
Контрольный этап		
ЭГ	13,9 средний уровень	13,8 средний уровень
КГ	10,4 средний уровень	10,4 средний уровень

ЭГ – экспериментальная группа; КГ – контрольная группа.

Тем самым можно констатировать высокую эффективность мер формирующего этапа в развитии заявленных параметров и необходимость их когерентного развития для достижения существенных результатов.

Далее рассмотрим статистическую достоверность полученных результатов используя Т-критерий Стьюдента и хи-квадрат Пирсона. Примем гипотезу о том, что показатели ЭГ значимо отличаются от показателей КГ и являются результатом целенаправленного воздействия. Подтвердить или опровергнуть данное предположение мы можем, только основываясь на статистической обработке экспериментальных данных.

Полученные различия попали в зону незначимости, тем самым уровень сформированности волевых качеств контрольной группы статистически значимо не отличается между собой до и после реализации программы.

Для подтверждения статистической значимости про-

изводим подобное вычисление в экспериментальной группе, до начала и после окончания эксперимента. Полученная величина эмпирического значения хи – квадрат попала в зону значимости, что подтверждает значимость различий и эффективность программы. правильность выдвинутой гипотезы.

Тем самым, развитие волевых качеств рамках специально подобранных тренингов и языковых игр, как командных, так и нет позволит существенно увеличить возможности развития волевых качеств испытуемых. Волевые качества формируются на протяжении всей жизни человека, особенно интенсивно в подростковом и юношеском возрасте, они поддаются развитию и совершенствованию. Значительное влияние оказывают образование, социальные условия жизни и другие факторы. Воля побеждает все преграды, сильная воля – путь к успеху. Волевые качества важны для студентов, они помогают выявлять и преодолевать трудности в учебном процессе, ставить перед собой учебные цели и достигать результатов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Быкова Е.А. К вопросу о формировании волевых качеств в подростковом возрасте // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2021. №2 (50). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-formirovanii-voleyv-kachestv-v-podrostkovom-vozraste> (дата обращения: 27.08.2025).
2. Дружинин В.Н. Психология общих способностей [Текст] / В. Н. Дружинин. - 5-е изд. - СПб.: Питер, 2021. - 368 с.
3. Ильин Е.П. Психомоторная организация человека: учебник для вузов. СПб.: Питер, 2022. - 384 с.
4. Мельничук М.В. Калугина О.А. Эффективность обучения иностранному языку в вузе: компоненты эмоционального и интеллектуального // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2021. №8. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/effektivnost-obucheniya-inostrannomu-yazyku-v-vuze-komponenty-emotsionalnogo-i-intellektualnogo> (дата обращения: 27.08.2025).
5. Мирзаева Ш. Шорустамова М. Волевые качества личности студента и их развитие // Colloquium-journal. 2022. №11 (134). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/voleyvye-kachestva-lichnosti-studenta-i-ih-razvitie> (дата обращения: 27.08.2025).
6. Николаева Е.А. Котляренко Ю.Ю. Стратегии мотивации студентов неязыковых специальностей к изучению иностранного языка в процессе профессиональной подготовки с использованием технологий искусственного интеллекта // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2024. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/strategii-motivatsii-studentov-neyazykovykh-spetsialnostey-k-izucheniyu-inostrannogo-yazyka-v-protseste-professionalnoy-podgotovki-s> (дата обращения: 27.08.2025).
7. Озеров В.П. Психомоторные способности человека. Дубна: Феникс+, 2018. 248 с.
8. Поскребышева Т.А. Развитие волевой саморегуляции студентов в процессе изучения иностранного языка // Проблемы современного педагогического образования. 2020. №68–4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-voleyv-samoregulyatsii-studentov-v-protseste-izucheniya-inostrannogo-yazyka> (дата обращения: 27.08.2025).
9. Петров А.В. Проблема «человека способного» в философии Поля Рикёра // Вестник ПХГА. 2014. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema->

- cheloveka-sposobnogo-v-filosofii-polya-rikyora (дата обращения: 21.09.2025).
10. Сердюк Е.В. О технологии вовлечения студентов в иноязычную деятельность // Человек. Культура. Образование. 2019. №1 (31). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-tehnologii-vovlecheniya-studentov-v-inoazychnuyu-deyatelnost> (дата обращения: 27.08.2025).
11. Gruzina Yu.M., Ponomareva M.A., Firsova I.A., Mel'nichuk M.V. Present-day challenges to an education system. European Journal of Contemporary Education. 2020. – Т. 9. № 4. – С. 773-785.

© Кондрахина Наталья Геннадиевна (NKondrakhina@fa.ru), Южакова Нина Евгеньевна (NYuzhakova@fa.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ВЛИЯНИЕ ФИЗИЧЕСКИХ НАГРУЗОК НА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

THE IMPACT OF PHYSICAL ACTIVITY ON THE PSYCHOLOGICAL HEALTH OF STUDENTS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

**M. Kulikova
Yu. Pershin
N. Shtukin**

Summary: The modern pace of life can have a negative impact not only on people living in megacities, but also on residents of the regions who have access to gadgets and the Internet. The relatively recent introduction of digital devices into human life is characterized by the fact that people have not yet learned how to properly use the benefits of civilization and control their use in children, so by the 2020s, a fairly large part of the population, especially young people, has become susceptible to emotional instability, cognitive dissonance, social maladaptation, anxiety, depression, stress, and even distress. Reducing the amount and quality of physical activity exacerbates this situation. To prevent the negative consequences of a passive lifestyle of citizens in Russian higher schools, the social importance of physical culture and sports is increasing, as well as the number of hours in this discipline is increasing. These trends are since sports training has a positive effect on the emotional state of students, moreover, it is able to prevent and correct mental disorders, positively affect the neurophysiological features of the brain, stimulate the production of «happiness hormones» (dopamine, serotonin) at the biochemical level, including eliminating social deprivation.

Keywords: physical education, physical activity, physical activity, sports, psychological health, emotional health, higher education institution, digitalization, negative impact of gadgets.

Куликова Мария Викторовна

Преподаватель, Московская государственная академия ветеринарной медицины и биотехнологии имени К.И. Скрябина
marikulikova93@gmail.com

Першин Юрий Лаврентьевич

Старший преподаватель, Московская государственная академия ветеринарной медицины и биотехнологии имени К.И. Скрябина
pershin1957@mail.ru

Штукин Николай Николаевич

Старший преподаватель, Московская государственная академия ветеринарной медицины и биотехнологии имени К.И. Скрябина
domosed.avia@mail.ru

Аннотация: Современные темпы жизни способны отразиться негативно не только на лицах, проживающих в мегаполисах, но и на жителях регионов, кому доступны гаджеты и интернет. Относительно недавнее внедрение в жизнь человека цифровых устройств характерно тем, что люди еще не научились грамотно пользоваться благами цивилизации и контролировать их использование у детей, поэтому к 2020-м годам достаточно большая часть населения, в особенности молодежь, стала подвержена эмоциональной неустойчивости, когнитивным диссонансам, социальной дезадаптации, тревожности, депрессиям, стрессу и даже дистрессу. Снижение количества и качества физических нагрузок усугубляет данную ситуацию. С целью предотвращения негативных последствий пассивного образа жизни граждан в высших школах России повышается социальная значимость физической культуры и спорта, а также увеличивается объем часов по данной дисциплине. Указанные тенденции обусловлены тем, что спортивные тренировки положительно влияют на эмоциональное состояние студентов, более того, способны профилировать и корректировать психические расстройства, позитивно сказываются на нейрофизиологических особенностях работы головного мозга, стимулируют выработку «гормонов счастья» (дофамина, серотонина) на биохимическом уровне, в том числе, исключают социальную депривацию.

Ключевые слова: физическая культура, физические нагрузки, физическая активность, спорт, психологическое здоровье, эмоциональное здоровье, высшее учебное заведение, цифровизация, негативное влияние гаджетов.

Введение

В последние годы физическая активность привлекает все больше внимания как средство поддержания психического здоровья [9]. Например, по данным *Personnel Today* (2020), исследование, в котором приняло участие 1,2 миллиона кандидатов, подтвердило: чем выше физическая активность, тем лучше психическое здоровье человека [12; 10, p. 6].

Малоподвижный образ жизни определяется уче-

ными (Barbosa et al., 2024; Gajda-Bathelt, Antczak, Dąbek, Jania 2025) как фактор риска психических расстройств (преимущественно тревоги и депрессии) [10, p. 7; 9], т.к. психическое и физическое благополучие тесно взаимосвязаны: мозг не просто контролирует телодвижения людей, но и улучшает их эмоциональное состояние за счет выработки во время тренировок определенных гормонов [12; 5; 10; 8]. Указанные факты подтверждаются статистическими данными Всемирной организации здравоохранения (далее – ВОЗ), согласно которым примерно каждый седьмой подросток страдает от проблем

с психическим здоровьем, что составляет 13% от общего бремени болезней в этой возрастной группе [9].

С учетом того, что цифровизация и компьютеризация практически всех сфер деятельности человека существенно снизили количество физических нагрузок, уменьшились потенциал и число вырабатываемых веществ в головном мозге, отвечающих за эмоциональное здоровье. При этом большинство людей стали зависимы от гаджетов. В особенности это касается подростков, возраст которых, по данным ВОЗ длится с 10 до 19-ти лет, а также молодежи (с 18-ти до 35-ти лет).

На очной форме в российских высших школах обучаются преимущественно лица в возрасте от 17-ти до 25-ти лет – согласно результатам исследований нейробиологов некоммерческой организации *Sapien Labs*, ментальное здоровье многих студентов, переступивших порог подросткового возраста, «страдает из-за слишком раннего знакомства с гаджетами» [1].

Материалы и методы основаны на системном подходе и включают анализ, синтез и систематизацию материала, аналитику и обработку статистических данных.

Результаты и обсуждение

Исходя из данных Европейского регионального бюро

ВОЗ, проблемное поведение, спровоцированное негативным влиянием интернета и бесконтрольным использованием мобильных, а также компьютерных устройств, наблюдается у 11% молодых людей (из 100 тыс.) – как подчеркивают нейробиологи *Sapien Labs*, долгосрочные тяжелые последствия для психического здоровья возникают у тех лиц во взрослом возрасте, кто начал пользоваться смартфоном до 13-ти лет. При этом 48% женщин, у кого появилось мобильное устройство в 6–7 лет, сообщают о суицидальных мыслях, среди мужчин такие показатели достигают 31% (см. рисунок 1):

Обнаруженные явления связаны с двумя нейромедиаторами, расположенными в головном мозге человека – дофаминовой и серотониновой системами, отвечающими за вознаграждение и формирование зависимостей [4], стимулирование выработки которых возникает как вследствие досугового времяпрепровождения в гаджетах, так и при спортивных физических нагрузках.

Вышеперечисленные факторы также характерны для лиц, обучающихся в высших учебных заведениях, т.к. по окончании школы подростки поступают в вуз, где важно постоянно пользоваться цифровыми ресурсами, а также необходимо сепарироваться от родителей и их контроля. При этом различные психологические расстройства и заболевания (вплоть до депрессии, тревожности [9; 11; 3, с. 1912], синдрома дефицита внимания, гиперактивности,

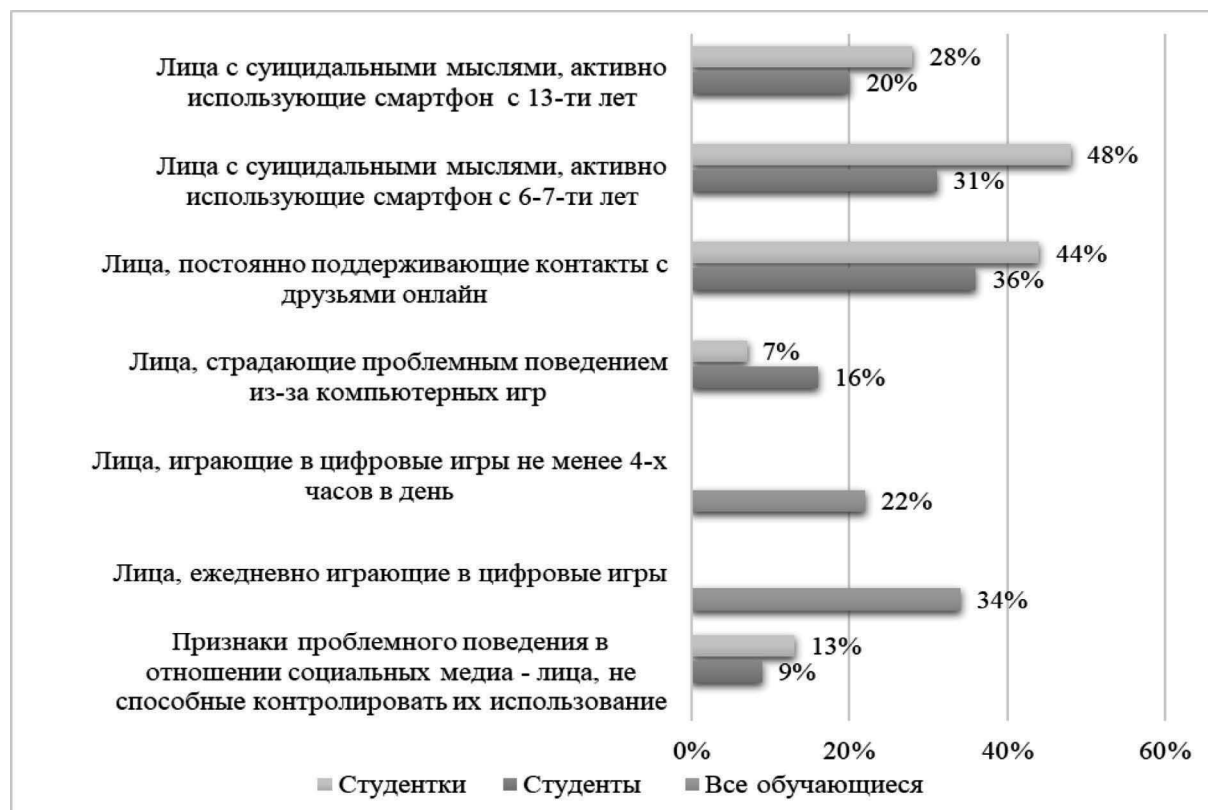


Рис. 1. Статистические данные о негативном влиянии интернета и гаджетов на психическое здоровье молодежи (ВОЗ, 2022–2024 г. [6]; рисунок наш)

галлюцинаций, оторванности от реальности, повышенной агрессии, значительного снижения эмоциональной устойчивости и уровня эмпатии и др., в т.ч. аддиктивного поведения [1; 4]) чаще всего остаются без внимания медицинских работников, к которым не сочли важным обратиться по тем или иным причинам родители и / или студенты, ввиду чего психическое здоровье начинает разрушаться дальше под влиянием тех же проблем.

Фактор дестабилизации психоэмоционального состояния ввиду гиподинамии обусловлен тем, что многие психические расстройства характеризуются когнитивной негибкостью, из-за которой человек повторяет бесполезные действия и ограничивает свою способность обрабатывать новую информацию. Регулярные физические упражнения, напротив, увеличивают объем определенных областей головного мозга, в частности, гиппокампа, что повышает способность обрабатывать новую информацию и разграничивать новые и старые воспоминания [12; 5, с. 108/148], т.е. применять старый опыт в

новых жизненных реалиях.

Таким образом, благодаря физической культуре и медиальная височная доля, и гиппокамп увеличиваются в размерах (например, за год аэробных тренировок его передняя часть вырастает на 2%; наблюдается фактор роста мозга, т.е. *BDNF*, англ. “*brain-derived neurotrophic factor*”), наблюдается улучшение кровотока в указанных участках мозга, происходит стимуляция нейрогенеза [8], что помогает людям подсознательно контролировать и корректировать их негативное поведение и привычки, вызванные стрессом и тревогой [12].

Следовательно, мощным инструментом для восстановления психического благополучия и коррекции эмоционального и физического напряжений, вызванных воздействием внешних и внутренних факторов, является физическая культура и спорт, запускающие биохимические, нейрофизиологические и психологические процессы [12; 5, с. 108/148] (см. рисунок 2):



Рис. 2. Процессы, поддерживающие здоровье мозга и эмоций, которые запускаются благодаря занятиям физической культурой и спортом (рисунок наш)

Согласно исследованиям спортивных психологов Р. Ли и Р. Хуан (Li, Huang 2025):

- (а) физическая активность положительно коррелирует с самооценкой и уверенностью в себе, хотя на результаты могут влиять гендерные и культурные предубеждения;
- (б) между физической активностью и депрессией наблюдается слабая отрицательная корреляция ($r < 0,2$), что указывает на потенциальную, но не исключительную роль физической активности – физические упражнения могут быть эффективным инструментом профилактики и коррекции депрессивных расстройств легкой и умеренной тяжести;
- (в) физическая активность повышает субъективное благополучие, особенно за счет внутренней мотивации и структурированных занятий [11].

Спорт меняет восприятие себя и мира и играет ключевую роль в формировании социальной компетентности у обучающихся [9; 3, с. 1912]. Однако существует максимально допустимое количество тренировок по дисциплине «Физическая культура и спорт», способное улучшить работу головного мозга, предотвращать и профилировать психические заболевания, а также оптимизировать психологическое состояние: не следует заниматься более 23-х дней в месяц, иначе это чревато нарушениями психического здоровья [7], при этом занятия должны проходить не реже, чем 8 раз в месяц, чтобы был хоть какой-то положительный эффект от физических нагрузок для студенческой молодежи [12].

Общее количество тренировок в неделю должно варьироваться в пределах 2-х – 5 дней, при этом продолжительность занятий должна составлять не менее 30-ти и не более 90 минут в день, что способно улучшить эмоциональное (качество жизни) и психическое здоровье (фундаментальное благополучие психики) в 1,5 раза. Выполнять упражнения необходимо регулярно, разбивая их на короткие сессии по 15-20 минут, что улучшает качество сна и настроение [12; 10, р. 7; 3, с. 1912]. При этом наиболее оптимальна умеренная интенсивность физических нагрузок.

«Регулярные занятия спортом повышают общее качество жизни, улучшая физическое и психическое

здоровье» [3, с. 1912]. Более того, занятия физической культурой и спортом в высшей школе корректируют и предотвращают соматоформные расстройства (психосоматические заболевания), в т.ч. стабилизируют работу сердечно-сосудистой системы, активизируют когнитивные процессы [8; 9], «увеличивая кровоснабжение мозга и способствуя росту новых нейронов» [3, с. 1912], прежде всего, содействуют консолидации памяти и формированию социальной компетентности [9], а также снижают тревогу, стресс, депрессию и повышают самооценку [2, с. 131; 9; 11] благодаря способности оптимизировать уровень кортизола («гормона стресса») и улучшать нейропластичность головного мозга [3, с. 1912].

Отсутствие регулярных тренировок, которые обучающиеся компенсируют гаджетами (с целью увеличить выработку таких нейромедиаторов, как дофамин и серотонин), чревато депрессией и другими психическими и эмоциональными расстройствами, которые часто сопровождаются избыточным весом. Данные заболевания могут повышать риск развития болезней сердца, инсульта, рака и диабета, в т.ч. они негативно влияют на иммунную систему [12; 11].

Выводы:

Снижение физической активности и гиподинамия связаны с повышенной тревожностью, депрессией и стрессом у студентов, т.к. малоподвижный образ жизни тормозит выработку определенных гормонов, способствующих здоровью мозга и эмоциональному благополучию. Бесконтрольное и чрезмерное использование цифровых устройств и интернета, которые практически всегда сопровождают «сидячее» времяпрепровождение обучающихся, чрезмерно усугубляет их эмоциональное и психическое состояние.

Физическая культура и спорт, напротив, стимулируют выработку ряда веществ в головном мозге человека, которые положительно сказываются на его когнитивных функциях и эмоциональном здоровье; повышают устойчивость к стрессогенам и тревожным расстройствам; приводят к выработке нейротрофинов, стимулирующих образование новых нейронных связей и улучшение общего здоровья мозга.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабаева Р. Использование смартфонов в детстве приводит к проблемам с психикой // РБК. Статья от 11.08.2025. URL: <https://trends.rbc.ru/trends/social/6895dbca9a794779c5131028?from=soru> (дата обращения: 27.10.2025).
2. Джукаев М.Х., Гогоберидзе З.М. Влияние физического воспитания на психическое здоровье студентов // Ученые записки университета Лесгафта. 2022. №10 (212). С. 129–132.
3. Корж Н.В., Корбан А.Н., Раскита Е.П. Влияние физической активности на здоровье и эмоциональное состояние // Вестник науки. 2024. №5 (74). С. 1912–1920.
4. Тарасова А., Уварова К. Отказ от телефона на 3 дня меняет мозговую активность // РБК. Статья от 27.10.2025. URL: <https://trends.rbc.ru/trends/social/6356623f9a79474e57fcc095> (дата обращения: 27.10.2025).

5. Туманина Н.В., Хайруллин Р.Р. О влиянии физической нагрузки на мозг человека // Наука-2020. 2020. №2 (38). С. 107–111.
6. Электронные устройства и психическое здоровье подростков. Официальный сайт Всемирной организации здравоохранения. URL: <https://www.who.int/europe/ru/news/item/25-09-2024-teens-screens-and-mental-health> (дата обращения: 27.10.2025).
7. According to a Study, Exercising for Over 90 Minutes Daily Can Worsen Mental Health // News 18. August 09, 2018. URL: <https://translated.turbopages.org/> (date: 28.10.2025).
8. Erickson K.I., Voss M.W., Prakash R.S., Basak Ch., Szabo A., Chaddock L., Kim J.S., Heo S., Alves H., White S.M., Wojcicki Th.R., Mailey E., Vieira V.J., Martin S.A., Pence B.D., Woods J.A., McAuley E., Kramer A.F. (2011) Exercise training increases size of hippocampus and improves memory // Pub Med. Proc Natl Acad Sci USA 15;108(7):3017-22. <https://doi.org/10.1073/pnas.1015950108>.
9. Fu Q., Li L., Li Q., Wang J. (2025) The effects of physical activity on the mental health of typically developing children and adolescents: a systematic review and meta-analysis // BMC Public Health 25 (1514). URL: <https://bmcpublichealth.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12889-025-22690-8> (date: 28.10.2025).
10. Gajda-Bathelt M., Antczak T., Dąbek M., Jania K. (2025) The impact of physical activity on mental health of students in the context of remote learning // Quality in Sport 42:60950. <https://doi.org/10.12775/QS.2025.42.60950>.
11. Li R., Huang R. (2025) The influence of physical activity on mental well-being in college students: a systematic review // Front. Psychol. Sec. Sport Psychology 16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1573446>.
12. The post-pandemic work landscape – joining up mental and physical health // Personnel Today. 07 Aug 2020. URL: <https://www.personneltoday.com/hr/the-post-pandemic-work-landscape-joining-up-mental-and-physical-health/> (date: 27.10.2025).
13. Антипов О.В. К вопросу формирования здорового образа жизни студентов в аграрном вузе / О.В. Антипов, А.М. Сурков, Е.Ю. Суханова // Культура физическая и здоровье. – 2019. – № 3(71). – С. 116–118.
14. Гежа Р.В. Реализация физического воспитания студентов, ориентированного на приоритет здоровья / Р.В. Гежа, О.В. Антипов, Ю.Л. Першин // Актуальные проблемы ветеринарной медицины, зоотехнии, биотехнологии и экспертизы сырья и продуктов животного происхождения : Сборник трудов 2-й Научно-практической конференции, Москва, 23 июня 2023 года / Под общей редакцией С.В. Позябина, Л.А. Гнездиловой. – Москва: Сельскохозяйственные технологии, 2023. – С. 613–614.
15. Антипов О.В. Особенности психофизиологических характеристик студентов, занимающихся футболом в непрофильном вузе / О.В. Антипов, Т.А. Сидоренко, М.С. Лукова // Культура физическая и здоровье. – 2022. – № 3(83). – С. 53–57.
16. Антипов О.В. Футбол как средство формирования личностной физической культуры студента / О.В. Антипов // Единое образовательное пространство как фактор формирования и воспитания личности : материалы XIV Международной научно-практической конференции студентов, магистрантов и молодых ученых, Рязань, 23–24 апреля 2020 года / Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина. – Рязань: Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, 2020. – С. 8–11.
17. Антипов О.В. Формирование личности студента при помощи игровых видов спорта (на примере футбола) / О.В. Антипов, Е.Ю. Суханова, Р.В. Гежа // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2021. – № 3. – С. 32–37.
18. Антипов О.В. Влияние занятий футболом на личностные и психофизиологические характеристики студентов непрофильного вуза / О.В. Антипов. – Москва: Академия Принт, 2024. – 132 с. – ISBN 978-5-605-31862-0.

© Куликова Мария Викторовна (marikulikova93@gmail.com) Першин Юрий Лаврентьевич (pershin1957@mail.ru),
Штукин Николай Николаевич (domosedavia@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

Л. ФИЛАТОВ «ПРО ФЕДОТА-СТРЕЛЬЦА, УДАЛОГО МОЛОДЦА» И ЛИТЕРАТУРНЫЕ ЭПОХИ: ОТ ФОЛЬКЛОРА К ПОСТМОДЕРНУ. ОПЫТ ИЗУЧЕНИЯ ПРОИЗВЕДЕНИЯ В 11 КЛАССЕ ИНЖЕНЕРНОГО ПРОФИЛЯ

Лось-Суницкая Анна Анатольевна

аспирант, Санкт-Петербургский национальный
исследовательский Академический университет
им. Ж.И. Алферова Российской академии наук
los-sanna@yandex.ru

L. FILATOV'S "ABOUT FEDOT THE STRELETS, A DARING YOUNG MAN": TRACING LITERARY EPOCHS FROM FOLKLORE TO POSTMODERNISM IN THE 11TH-GRADE ENGINEERING CLASSROOM

A. Los-Sunitskaya

Summary: The article presents the experience of studying Leonid Filatov's fairy tale "About Fedot the Strelets, a Daring Young Man" in the 11th grade of a technical (engineering) profile. The relevance of the study is due to the need to develop specific strategies for teaching literature to students with a logical and mathematical mindset. The aim of the work is to demonstrate how the analysis of a single work allows for systematizing knowledge about the literary process from folklore to postmodernism through the prism of the cultural code concept. The methodological basis is the author's proposed three-stage methodology for the formation and decoding of cultural codes, adapted for technical education. The article details the course of the lessons, the key element of which is filling out a summary table together with the students, allowing to trace the transformation of key genre features (conflict, hero typology, author's assessment) in different cultural eras. Using the example of the image of Fedot the Strelets, the mechanism of intertextuality and irony as a central technique of postmodern aesthetics is shown. The conclusion is made about the high methodological potential of Filatov's work for forming a systematic view of the history of literature and complex literary concepts among engineering students through reliance on logical-verbal analysis strategies. The research results can be used in the practice of school literature teaching in the context of specialized education.

Keywords: Leonid Filatov, "About Fedot the Strelets, a Daring Young Man", cultural code, methods of teaching literature, engineering profile, postmodernism, intertextuality, irony, genre transformation, systematization of knowledge.

Аннотация: Статья представляет опыт изучения сказки Леонида Филатова «Про Федота-стрельца, удалого молодца» в 11 классе инженерного профиля. Цель работы — продемонстрировать методику систематизации знаний о литературном процессе через анализ культурных кодов. Научная новизна заключается в разработке трехэтапной методики декодирования культурных кодов для технических классов. В результате выявлен высокий потенциал произведения для формирования системного взгляда на литературу у учащихся инженерного профиля.

Ключевые слова: культурный код, инженерный профиль, методика, систематизация знаний.

Цель статьи – представить опыт изучения сказки Л. Филатова «Про Федота-стрельца, удалого молодца» в 11 классе инженерного профиля, демонстрирующий, как анализ одного произведения позволяет повторить изученное ранее, обращаясь к эпохам культуры, типологии героя русской классической литературы и типологии выражения авторской оценки, проследить

преломление жанровой традиции от фольклорных истоков к постмодернистской эстетике, сформировать у учащихся ключевые представления о специфике литературы конца XX – начала XXI века и тем самым представить литературный процесс в неразрывном единстве.

В условиях профилизации образования в старшей

школе и разделения программы по литературе на базовый и углубленный уровни изучения особый интерес вызывает выбор стратегии преподавания литературы учащимся профильных классов технической направленности. Включение в уроки литературы приемов, схожих с приемами, востребованными в процессе обучения профильным предметам, позволяет не только не нарушать логику когнитивных процессов, но и развивать образное мышление [Урусова], не характерное для учащихся технических классов вследствие левосторонней функциональной асимметрии мозга. Интеграция предметов гуманитарного цикла с инженерно-ориентированным образованием представляется возможной на основе культурного кода как знаковой системы, близкой логико-вербальному типу мышления учащихся инженерного профиля.

Не останавливаясь подробно на современных подходах к рассмотрению понятия «культурный код» и истории вопроса, отраженных в работах Ю.М. Лотмана, К. Леви-Стросса, У. Эко, Р. Барта, Н.В. Уфимцевой, В.В. Красных, Д.Б. Гудкова, В.М. Савицкого, Н.Н. Изотовой, Н.А. Симбирцевой и др., отметим только многоаспектность этого понятия, что неизбежно приводит к различным его определениям. В методике преподавания литературы в последние годы активизировался интерес к прагматическому аспекту понятия «культурный код» (например, Попова 2018, Кузнецова 2021, Евдокимова 2022, Сергеева 2023 и др.), при этом теоретический аспект понятия находится в начальной стадии разработки, в частности вышеназванные исследователи трактуют понятие «культурный код» по-разному, что является методической проблемой.

На наш взгляд, наибольшим методическим потенциалом обладает определение культурного кода, согласно которому культурный код рассматривается как «совокупность знаков и их комбинаций внутри историко-культурного периода» [Симбирцева, с. 7] и характеризуется интерпретативной устойчивостью, коммуникационным потенциалом и универсальностью построения модели, складывающейся из знака и соотносящимися с ним символами, ценностями, паттернами поведения.

Как показывает практика преподавания литературы в классах технической направленности, распространение когнитивно-логической стратегии овладения языком и речью [Глоссарий, 65] на работу с текстами на уроках литературы с выходом к анализу культурного кода позволяет оптимизировать процесс изучения литературы, обеспечивает формирование системного взгляда на мир, создает условия для личностного роста и осознания своей уникальности.

Методическая система, разработанная для учащихся технологического (инженерного) профиля на основе различных приемов работы с культурными кодами, состоит из трех этапов, которые базируются на возрастных

особенностях и этапах литературного развития школьников и предполагают последовательное освоение:

1. формирование представления о культурном коде русской культуры (8–9 класс);
2. совместная с учителем дешифровка культурного кода, лежащего в основе того или иного произведения русской классической литературы (9–10 класс);
3. самостоятельная реконструкция культурного кода различных эпох и культур русской классической и современной литературы (11 класс).

Таким образом, к середине одиннадцатого класса у учащихся должны быть сформированы представления о культурных кодах русской литературы и вариантах их воплощения в тексте литературного произведения, а также развиты умения прочитывать культурные коды и реконструировать историко-культурный контекст, важный для понимания смысла произведения, авторского замысла и места произведения в литературном процессе.

Изучение литературы во втором полугодии 11 класса характеризуется двумя основными тенденциями. С одной стороны, учащимся предстоит познакомиться с литературой второй половины XX – начала XXI века – временем смешением стилей и литературных направлений, поиском новых форм и смыслов. С другой стороны, завершая обучение, необходимо оглянуться назад, развернуть ленту времени и обобщить все накопленные знания, воссоздав тем самым многовековой путь русской литературы. Так перед учителем неизбежно встает вопрос о выборе произведения, не только позволяющего соединить обе тенденции, но и вызывающего неподдельный интерес ребят.

Сказка для театра «Про Федота-стрельца, удалого молодца» Л. Филатова (далее – «Сказка»), благодаря своей внешней простоте, цитируемости и опоре на узнаваемые культурные паттерны, представляет уникальный методический ресурс. Обозначенная автором жанровая форма (сказка для театра) позволяет обратиться к фольклорным истокам литературы, фигура рассказчика (Скомороха-потешника) восходит к традициям площадного искусства и смеховой культуры средневековья [Лихачев], сквозной конфликт русской литературы «человек и власть» дает возможность посмотреть на «Сказку» в синхронном и диахронном аспектах, что в свою очередь показывает, как конструируется постмодернистская литература.

Обозначенная автором жанровая принадлежность «Сказки» как сказки для театра определяет способ знакомства с текстом – просмотр «Сказки» в авторском исполнении из коллекции Госфильмофонда. Учащиеся могут это делать самостоятельно в качестве домашнего задания или в классе с учителем. Вторым вариантом является предпочтительным, поскольку во время просмотра возникает эффект психологического заражения,

сходным с реакцией зрительного зала в театре, и в урок включаются все ребята без исключения.

Параллельно с просмотром «Сказки» учащиеся выполняют текстовую работу, записывая все цитаты, которые кажутся им знакомыми или вызывают литературные и культурные ассоциации. В конце урока ребята получают домашнее задание: подумать, на какие группы можно разделить записанные на уроке ассоциации; написать 3–4 эпитета, характеризующие персонажа «Сказки», подтвердив каждое предложенное определение цитатой; перечислить не менее четырех характеристик, на основании которых можно подтвердить жанровую принадлежность текста, обозначенную автором.

Обсуждение жанровой принадлежности становится отправной точкой второго урока. Предлагаемые ребятами жанровые признаки волшебной сказки (сказочный сюжет – испытание героя и противостояние между Федотом и царем, фольклорные герои, добро побеждает зло) действительно указывают на родство с волшебной сказкой, при этом главными отличиями от волшебной сказки ребята считают наличие автора и развернутое изображение персонажей. Уже в начале урока возникает проблемная ситуация, провоцирующая поиск ответа на вопрос, как определить жанровую принадлежность сказки и к чему ведет нарушение жанровой формы.

Так неизбежно в ходе урока происходит обращение к определению жанра как к набору устойчивых композиционно-структурных и содержательных признаков. Говоря об устойчивых признаках, мы выделяем для дальнейшей работы те три, которые уже были названы ребятами, но не атрибутированы как принципиально важные для понимания авторской позиции – конфликт, типология героев и отношение автора – и предлагаем ребятам проследить, какое разрешение конфликта между царем и волшебным героем должно быть в волшебной сказке, то есть в фольклорной традиции, как преломляется конфликт у Л. Филатова и что предшествует именно такому преломлению.

Поскольку, чтобы постигнуть постмодернизм 1980-х годов, по мнению М. Эпштейна [Эпштейн, 250], необходимо рассматривать его неотрывно от развития русской литературы, представляется целесообразным проследить трактовку конфликта «человек и власть» в историко-культурном развитии, апеллируя к полученным ранее знаниям учащихся и формируя системный взгляд на историю литературы.

Конфликт «человек и власть» является частным проявлением соотношения личного и общественного в литературном произведении. С этой точки зрения ответ на вопрос, как соотносится личное и общественное, позволяет отнести литературное произведение к той или иной

эпохе культуры. Чтобы актуализировать знания учащихся об эпохах культур, а также посмотреть на одно из проявлений интертекстуальности в «Сказке», учителем совместно с учащимися создается таблица, которая будет заполняться во время работы на уроке. Горизонтальные строки задают эпохи культур (Средневековье, классицизм, сентиментализм, романтизм, реализм, постмодернизм), в названии столбцов обозначаются заявленные ранее жанровые признаки (конфликт, типология героев, отношение автора). Кроме того, в таблицу между столбцами «Типология героев» и «Отношение автора» добавляется еще один столбец без названия. О его назначении будет сказано далее.

Заполнение первого столбца таблицы позволяет учащимся вспомнить, что к эпохе Средневековья относятся как фольклор, так и площадное искусство, при этом в фольклоре результатом противостояния волшебного героя и представителя власти чаще всего будет воцарение героя и падение глупой власти, традиция же смеховой культуры гиперболизирует конфликт, изначально обозначая власть как глупую, неразумную. Вспоминая смеховую культуру Средневековья, нельзя обойти вниманием фигуру скомороха-потешника и его роль рассказчика – того человека, который определял, какую историю рассказать народу и какие оценки в нее вложить. В дальнейшем эта ремарка поможет учащимся при заполнении двух других столбцов.

Обращение к эпохам классицизма, сентиментализма и романтизма показывает, что для этих эпох не характерен вопрос о соотношении частного и общественного, так как в эпоху классицизма не мыслится выбора между этими категориями, частная жизнь либо не рассматривается, либо вызывает интерес только в контексте общественного служения, человек и власть должны обладать созидющим началом, в котором долг превышает всего; в эпоху сентиментализма и романтизма акцент смещается – в фокусе оказывается или частный человек в частном пространстве, или яркая индивидуальность, уже отвергнувшая власть.

Особое осмысление конфликт «человек и власть» получает в эпоху реализма: появившийся «маленький человек» противостоит власти, при этом его проигрыш власти становится выигрышем в авторской оценке. Для того чтобы сделать окончательный вывод, как частное и общественное будет задано в эпоху постмодернизма, следует обратиться к типологии героев и авторской позиции.

При дальнейшей работе с таблицей в столбец «Типология героев» ребята совместно с учителем вносят характеристику персонажа в строку «Эпохи культур», наиболее соответствующую его культурному коду. При формулировке задания важно сразу предупредить ребят, что не все персонажи восходят к одному культурному коду, поэтому необязательно ограничиваться только

одной ячейкой, а в ряде случаев это просто невозможно.

Так, например, для Федота на первом этапе в строке «Средневековье» должны быть обозначены культурный код стрельца и культурный код героя волшебной сказки. При дешифровке, с одной стороны, учащиеся получают набор основных характеристик героя: стрелец – служивый человек, входивший в царское войско; герой волшебной сказки – добрый, смекалистый, мужественный, честный, бесстрашный, всегда выступающий на стороне добра, побеждающего зло. С другой стороны, необходимо обратить внимание учащихся на то, что, во-первых, в «Сказке» обыгрывается омонимия слова «стрелец» и Федот из защитника Царя и Отечества превращается в охотника, поставляющего Царю провизию. Так разрушение культурного кода сразу вводит иронию, которая станет отличительной чертой всей сказки. Во-вторых, волшебные сказки не обладают психологизмом, поэтому герой статичен, нет внутреннего развития. В «Сказке» Федот проходит путь становления от беспрекословного выполнения указаний Царя до открытого противостояния, что уже выходит за рамки культурного кода героя волшебной сказки и заставляет учащихся задуматься о трансформации кода. Оба наблюдения фиксируются в столбце без названия, который обозначается как «Трансформация кода». Говоря с учащимися о Федоте-стрельце, стоит вспомнить, что чаще всего сказочного герой сопровождали волшебные помощники, которые помогали герою справиться с испытанием. В «Сказке» Федот сам справляется с задачей и возвращается домой. Полученная трансформация культурного кода помещается учащимися в ячейку «реализм» по двум причинам: это единственная свободная ячейка, при этом Федот вполне соотносится с «маленьким человеком» – героем реализма. Далее можно предложить учащимся вспомнить, какого героя русской литературы напоминает им Федот, и помочь ребятам прийти к выводу, что сочетание культурного кода стрельца и культурного кода реализма, а также речевая характеристика персонажа сближает его с Василием Теркиным – народным героем, русским труженником-солдатом. Так трансформация культурного кода позволяет показать, как в тексте появляется отсылка к другому литературному тексту или ассоциация с ним, тем самым заложив основы понятия «интертекстуальность». Дешифровка культурного кода Федота-стрельца показывает, как не рассуждающий герой становится героем думающим и готовым к действию, что полностью соотносится с историческим фоном времени накануне перестройки, времени, требующего нового героя в литературе.

Аналогичным образом необходимо завершить работу со столбцом «Типология героев», указав по возможности для всех персонажей исходный культурный код и его трансформацию. Поскольку мы не ставили своей целью представить полный анализ «Сказки», в нашем исследовании мы ограничимся только фигурами Федота-стрельца и Скомороха-потешника. Заметим только, что в ходе

урока в зависимости от уровня класса учитель может принять решение, рассматривать ли всех персонажей или сделать это выборочно. При этом полный анализ типологии героев по культурным кодам может стать темой как индивидуальной, так и групповой проектной работы.

Последний столбец таблицы учащиеся совместно с учителем сначала заполняют без обращения к тексту, вспоминая, как проявляется авторская оценка в разные эпохи культур. Так в средние века в традиции смеховой культуры скоморох является и рассказчиком, и носителем моральной оценки. Культурный код классицизма предписывает появление героя-резонера, транслирующего авторскую оценку. В сентиментализме и романтизме автор сочувствует героям. Авторская оценка в реализме всегда сложная, многогранная, но это прямая оценка, не закрытая иронией.

Транслятором авторской оценки в «Сказке» является Скоморох-потешник. Он полностью соотносится с традициями смеховой культуры Средневековья. При дешифровке культурного кода «скоморох» от учащихся требуется вспомнить о площадном искусстве Средневековья и о том, что в задачу скоморохов входило обнажение правды, высмеивание пороков, что скоморохи были голосом народа и именно это задавало стилистику и тональность их представлений. Несложно заметить, что эта традиция сохраняется в «Сказке», а культурный код Скомороха – едва ли не единственный культурный код, который не подвергается трансформации, но и усиливается жанровой формой: перенос волшебной сказки по замыслу автора на театральные подмостки возводит фигуру Скомороха-потешника к классицистической традиции героя-резонера.

«Дешифровка» культурных кодов персонажей и последующее их сопоставление с культурными кодами, обусловленными жанровой традицией или произведениями классической литературы (например, «Домострой», Д.И. Фонвизин «Недоросль», А.С. Пушкин «Капитанская дочка», И.Н. Гончаров «Обломов», Л.Н. Толстой «Детство», М.Е. Салтыков-Щедрин «Повесть о том, как мужик двух генералов прокормил», Л.Н. Толстой «Война и мир») позволяет учащимся сделать вывод как об особенностях стилистики «Сказки», так об иронии как ключевом приеме Л. Филатова. «Федот, да не тот» – привычное, узнаваемое, диктуемое традицией и общечеловеческими ценностями снижается, меняясь на противоположное: стрелец не защищает государство, а выполняет прихоти царя, политика государства определяется необходимостью выдать замуж царскую дочь, а «высокие» люди имеют низкие желания.

Говоря об иронии как о стилистическом приеме Л. Филатова и завершая разговор о «Сказке», необходимо вернуться к заданию, в котором требовалось записать все возникающие при просмотре ассоциации и ал-

люзии, и проанализировать с ребятами, на какие группы они разделили записанное. Фиксация в тексте просторечий, вулгаризмов, фразеологизмов и их разрушение, неуместное употребление иноязычных слов, неправильное словообразование указывают на нарушения норм различных уровней языка. Природа иронии такова [Горностаева], что для понимания того, как и в какой момент она возникает, недостаточно только зафиксировать нарушение. Для возникновения иронии необходимо представление о норме, условном идеальном образце, расхождение с которым, с одной стороны, порождает смех, а с другой – заставляет критически переосмыслить окружающую действительность.

Так в ходе урока учащиеся неоднократно сталкиваются с нарушением, а иногда и с разрушением нормы как на уровне культурных кодов, так и на уровне языковых явлений, что позволяет не только говорить об иронии как о стилистическом приеме, но формировать представление об иронии как о философской и эстетической аксиологической категории.

Проведенные уроки показали, что сказка «Про Федота-стрельца, удалого молодца» Л. Филатова обладает колоссальным методическим потенциалом как для изучения постмодернизма в 11 классе, так и для систематизации знаний о литературных эпохах. Преимуществами «Сказки» являются опора на узнаваемый культурный код, внешняя занимательность, насыщенность интертекстами и яркие примеры постмодернистских стратегий (ирония, жанровая деконструкция, игра с языком). Анализ произведения позволяет на конкретном материале проследить трансформацию литературных форм и культурных кодов от фольклорных истоков до эстетики постмодерна, демонстрируя преемственность и новаторство в литературном процессе. Применение личностно-ориентированных методов работы, учитывающих специфику технического мышления, позволяет сформировать у учащихся глубокое и осмысленное понимание сложных литературоведческих концепций, актуализируя их предшествующие знания и выводы на новый уровень осмысления литературы XX–XXI века.

ЛИТЕРАТУРА

1. Горностаева А.А. Ирония как культурный и языковой феномен // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2019. Т. 10. № 4. С. 990—1002. doi: 10.22363/2313–2299-2019-10-4-990–1002.
2. Даниленко В.П. Новаторство Леонида Филатова в сказке «Про Федота-стрельца, удалого молодца» // Литературная учеба. 2011. № 2. С. 72–101.
3. Измestьева К.В. Трансформация сказочных мотивов в пьесе Л. Филатова «Про Федота-стрельца, удалого молодца» // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2014. Вып. 7 (148). С. 204–210. URL: https://vestnik.tspu.ru/files/vestnik/PDF/articles/izmesteva_k_v_204_210_7_148_2014.pdf (дата обращения: 16.08.2025).
4. Измestьева К.В. Вариативность текста пьесы Л. Филатова «Про Федота-стрельца, удалого молодца» // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2014. № 11(152). С. 119–126. EDN: TAVBNF.
5. Калашникова А.А., Маякова Е.С., Раннева Н.А. Сказка Л. Филатова «Про Федота-стрельца, удалого молодца»: Прагмалингвистический аспект // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2019. Т. 12. Вып. 11. С. 352–357. <https://doi.org/10.30853/filnauki.2019.11.74>
6. Лихачев Д.С. Смех в Древней Руси / Д.С. Лихачев, А.М. Панченко, Н.В. Поньрко. – Ленинград: Наука: Ленингр. отд-ние, 1984. – 295 с.
7. Павлова Т.Ю. Роль диалектной лексики в пьесе Л. Филатова «Сказ про Федота-стрельца, удалого молодца» // Ступени роста - 2018: Тезисы 70-й межрегиональной научно-практической конференции молодых ученых. Кострома, 2018. С. 176. EDN: VLIQYE.
8. Про Федота-стрельца, удалого молодца. Читает автор Леонид Филатов (1988). 00:55:14 (время воспроизведения). URL: https://vkvideo.ru/video-60958526_456268245?ref_domain=yastatic.net (дата обращения 17.08.2025). Доступно на: vkvideo.ru.
9. Пропп В.Я. Морфология волшебной сказки. Научная редакция, текстологический комментарий И.В. Пешкова. — М.: Издательство «Лабиринт», 2001. – 192 с.
10. Ремезова И.И. 2002.04.025. Пивоев В.М. Ирония как феномен культуры. – Петрозаводск: изд-во ПетрГУ, 2000. – 106 с / И.И. Ремезова // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Серия 3: Философия. Реферативный журнал. – 2002. – № 4. – С. 94–99. – EDN BAYYNR.
11. Савицкий В.М. Культурные коды: сущность, состав и функционирование в процессе общения // Дискурс профессиональной коммуникации. 2019. № 1–4. С. 68–77.
12. Сиригва М.А. Интертекстуальные элементы в сказке Л. Филатова «Про Федота-стрельца, удалого молодца» // Проблемы современной науки и образования. 2018. № 8 (128). С. 58–64. EDN: XTEYUX.
13. Тишкова А.В. Речевое поведение царя в «Сказе про Федота-стрельца» Л. Филатова // IV Машеровские чтения: Материалы междунар. науч.-практ. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых. Витебск, 2010. Т. II. С. 109–110. EDN: THPXIW.
14. Урусова Н.А. Художественный образ как когнитивный феномен / Н.А. Урусова // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. – 2021. – № 1. – С. 61–72. – EDN VFYXIQ.
15. Эпштейн М. Постмодернизм в России / Михаил Эпштейн. — СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2019. — 608 с. — (Новый культурный код).
16. Юсупова И.О. Сказка Л.А. Филатова «про Федота-стрельца, удалого молодца» как объект изучения лингвокультурологии // Актуальные проблемы современной филологии: Сб. материалов III Междунар. молодеж. науч.-практ. конф. Уфа, 2019. С. 199–201. EDN: TOXBQ.

© Лось-Суницкая Анна Анатольевна (los-sanna@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ИНКЛЮЗИВНЫЙ ДЕТСКИЙ ЛАГЕРЬ: ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

INCLUSIVE CHILDREN'S CAMP: SOCIAL ADAPTATION FOR CHILDREN WITH DISABILITIES

I. Lukyanova
O. Kabalina

Summary: The article examines and evaluates the impact of inclusive camps on the social adaptation of children with disabilities. It concludes that an inclusive camp is an effective tool for the social adaptation of children with disabilities, provided there is high-quality pedagogical support. The study reveals a phenomenon of discrepancy between the subjective satisfaction of children with disabilities and the objective indicators of their engagement, establishes a specific hierarchy of socialization methods, clarifies the structure of psychological barriers in the context of an inclusive camp session, and empirically confirms the necessity of transitioning from general inclusive programs to differentiated ones.

Keywords: inclusive children's camp, children with disabilities, social adaptation, socialization methods, camp counselor, parents of children with disabilities.

Лукьянова Инна Евгеньевна

доктор медицинских наук, доцент, Федеральное
Государственное автономное образовательное
учреждение высшего образования Государственный
университет просвещения
mpr-mgus@yandex.ru

Кабалина Олеся Игоревна

кандидат филологических наук, доцент, Государственное
автономное образовательное учреждение высшего
образования Государственный университет просвещения
oi.kabalina@guppros.ru

Аннотация: В статье рассматривается и оценивается влияние инклюзивных лагерей на социальную адаптацию детей с ОВЗ. Сделаны выводы об инклюзивном лагере как эффективном инструменте социальной адаптации для детей с ОВЗ, при условии качественного педагогического сопровождения. Выявлен феномен расхождения между субъективной удовлетворенностью детей с ОВЗ и объективными показателями их вовлеченности, установлена специфическая иерархия методов социализации, уточнена структура психологических барьеров при работе в инклюзивной лагерной смене, эмпирически подтверждена необходимость перехода от общих инклюзивных программ к дифференцированным.

Ключевые слова: инклюзивный детский лагерь, дети с ОВЗ, социальная адаптация, методы социальной адаптации, вожатый, родители детей с ОВЗ.

Введение

Современная социально-образовательная политика Российской Федерации характеризуется последовательным переходом к парадигме инклюзии лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Этот процесс охватывает не только систему формального образования, но и сферу отдыха и досуга, где инклюзивные детские лагеря становятся важным институтом социализации. Актуальность исследования обусловлена противоречием между растущим числом организаций, внедряющих инклюзивные смены, и недостаточной изученностью эффективности таких программ в условиях российской социокультурной среды.

Объектом исследования является процесс социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного детского лагеря. Предметом – особенности, методы и факторы, влияющие на эффективность социальной адаптации детей с ОВЗ в условиях краткосрочного пребывания в инклюзивном лагере.

Анализ современных исследований показывает, что, несмотря на существование работ, посвященных отдельным аспектам инклюзивного отдыха [1, с. 57], остается недостаточно изученным комплексный механизм социальной адаптации в условиях краткосрочного пребывания в лагере. В частности, требуют специального исследования субъективное восприятие детьми с ОВЗ опыта инклюзии, оценка динамики их развития родителями и профессиональная рефлексия педагогов. Целью исследования было оценить влияние инклюзивных лагерей на социальную адаптацию детей с ОВЗ и выявить ключевые факторы успешной интеграции. Гипотеза исследования – в предположении, что детские лагеря оказывают положительное влияние на социальную адаптацию детей с ограниченными возможностями здоровья при условии качественной подготовки персонала, адаптации программ и создания комфортной психолого-педагогической среды.

Теоретической основой исследования послужили работы отечественных и зарубежных авторов, рассматривающих различные аспекты инклюзивного образования и отдыха. В исследовании учтен опыт организации

инклюзивной среды [2, с.18], вопросы тьюторского сопровождения [3, с.166], а также результаты зарубежных исследований эффективности инклюзивных программ [4, с.161; 5 с. 98].

Методологическую основу составили принципы системного и деятельностного подходов, позволяющие комплексно рассмотреть процесс социальной адаптации детей с ОВЗ в условиях инклюзивного лагеря.

В настоящее время для детей с ОВЗ во многих лагерях с инклюзивными сменами создаются условия для проживания, развития и творчества, например:

- сенсорная комната;
- библиотека, с аудиокнигами, книгами, написанными шрифтом Брайля;
- кабинеты со специальным оборудованием для слабовидящих, слабослышащих, маломобильных детей;
- уличные игровые площадки и комплексы безопасные для детей с ОВЗ;
- игровые комнаты (арттерапия, танцы, оригами, рисование и др.);
- спортивные площадки со специальным покрытием;
- актовый зал, оборудованный для проведения массовых мероприятий среди детей, имеющих различные ограничения жизнедеятельности [6, с.196; 7, с.55].

Многочисленные исследования подтверждают, что спортивные лагеря и рекреационные мероприятия выступают катализаторами социализации, способствуют развитию физических компетенций и укреплению психологического благополучия данной категории детей.

Ключевым условием эффективности инклюзивных программ выступает **профессиональная готовность педагогического состава**. Исследования Т.Ю. Азатян и А.А. Асланян [8, с. 201] констатируют недостаточный уровень информированности педагогов, работающих с детьми с тяжелыми и множественными нарушениями развития, актуализируя потребность в дополнительном обучении и методической поддержке. Важным вектором совершенствования кадрового потенциала является тьюторское сопровождение, которое, по мнению Е.В. Самсоновой [3, с.169], представляет собой ключевой элемент успешной инклюзии, обеспечивающий индивидуальный подход к детям с особыми образовательными потребностями.

Не менее значимым аспектом выступает **создание инклюзивной среды**, требующее комплексного учета физических, психологических и социальных особенностей детей с ОВЗ. Г.В. Заярская, А.Ю. Фодоря и А.О. Ревуцкая [1, с. 56] на примере МОСГОРТУРа анализируют трудности и перспективы инклюзивных смен, подчер-

кивая триединую необходимость: специального оборудования, подготовки персонала и разработки гибких мероприятий. Е.П. Завершинская и Е.С. Ковылина [2, с.19] дополняют эти выводы, описывая опыт построения инклюзивной среды в лагере дневного пребывания и выделяя важность адаптации программ и инклюзивного взаимодействия.

Психолого-педагогическое сопровождение признается неотъемлемым компонентом успешной адаптации. А.В. Миронов, Е.С. Шелест и О.В. Булатова [9, с.53] исследуют барьеры, воспринимаемые родителями, связывая многие трудности с недостаточной информированностью и страхом стигматизации. В.М. Гребенникова, Н.И. Никитина и О.В. Леус [10, с.362] разрабатывают модели взаимодействия педагогов, детей и родителей, подчеркивая роль инклюзивного лагеря как важного звена в расширении социальных контактов.

Зарубежные исследования существенно обогащают понимание проблематики. С.Ё. Ю и Х. Пак (2020) [11, с. 499] демонстрируют, что позитивный опыт взаимодействия с детьми с ОВЗ в условиях лагеря значительно **повышает профессиональную готовность будущих педагогов**, уменьшая тревожность и формируя устойчивые позитивные установки. Критическим фактором оказался непосредственный позитивный опыт взаимодействия – те, кто имел возможность работать с детьми в неформальной обстановке лагеря, демонстрировали более устойчивые позитивные установки. Авторы предлагают модель подготовки, включающую: теоретический модуль; практику супервизии; рефлексивные сессии. Особое внимание уделяется необходимости преодоления «страха сделать что-то не так», который часто мешает начинающим педагогам.

Таким образом, теоретический анализ подтверждает многогранность проблемы организации инклюзивного отдыха и необходимость комплексного подхода, учитывающего кадровые, средовые, психолого-педагогические и нормативные аспекты, что определяет цель и задачи нашего исследования.

Материалы, методы, результаты исследования

Исследование проводилось в период с апреля по август 2025 года на базе детских лагерей в Московской области, реализующих инклюзивные программы. Был проведен опрос 30 семей детей с различными нозологиями, имеющих опыт инклюзивного отдыха, а также 24 специалиста, участвующих в организации и проведении инклюзивных смен.

В анкетировании детям задавались вопросы, связанные с тем, понравилось ли им быть в лагере, легко ли было общаться с другими детьми в лагере, нашлись ли

новые друзья, и было ли сложно выполнять задания вместе с другими детьми.

Родителям предлагалось оценить уровень социальной адаптации до и после пребывания в лагере, оценить уровень комфортности пребывания их детей, выявить факторы (из предложенных), способствующих, по их мнению, успешной социализации и другие вопросы, а также просили дать совет другим родителям, впервые участвующим в инклюзивной программе.

Вожатых просили оценить степень вовлеченности детей с ОВЗ в коллективную деятельность в лагере, обозначить самые эффективные методы по социализации детей и подростков с ОВЗ, вопросы, связанные с их опытом, трудностями, готовностью других детей к взаимодействию и др. Вожатым и организаторам детского отдыха был также задан вопрос: какие рекомендации они могут дать организаторам инклюзивных лагерей для улучшения программы?

Анкетирование представляло собой вопросы с вариантами ответов, а также (в опросниках родителей и вожатых) содержались вопросы открытого типа.

Для решения поставленных исследовательских задач был использован комплекс взаимодополняющих методов, включающий стандартизированные опросники и интервью. Все применяемые методики имеют известные психометрические характеристики, подтвержденные в ходе предыдущих апробаций.

Для сбора данных использовались как количественные (стандартизированные опросники с закрытыми вопросами), так и качественные (открытые вопросы в анкетах родителей и специалистов, полуструктурированные интервью) методы, что позволило получить не только

статистические данные, но и глубокие, развернутые оценки от участников процесса.

Всего в исследовании приняли участие 84 респондента, сформировавшие 3 группы:

1) Группа 1 - дети с ОВЗ (n=30)

Пол: 22 мальчика (73,3%), 8 девочек (26,7%)

Возраст: 9–12 лет (средний возраст - $10,8 \pm 1,2$ лет)

Нозологическая структура:

Расстройства аутистического спектра: 10 детей (33,3%)

Легкие интеллектуальные нарушения: 8 детей (26,7%)

Соматические заболевания: 7 детей (23,3%)

Нарушения зрения: 5 детей (16,7%)

2) Группа 2 - родители/законные представители (n=30)

Матери: 28 человек (93,3%)

Отцы: 1 человек (3,3%)

Бабушка (опекун): 1 человек (3,3%)

3) Группа 3 - специалисты (n=24)

Вожатые: 20 человек (83,3%)

Педагоги-организаторы дополнительного образования: 4 человека (16,7%)

Стаж работы в инклюзивных программах: от 1 до 5 лет

Для достижения цели исследования - оценки влияния инклюзивных лагерей на социальную адаптацию детей с ОВЗ - был проведен сравнительный анализ данных, полученных от всех групп респондентов. Систематизация результатов представлена в Таблице 1.

Полученные данные позволяют утверждать, что гипотеза о положительном влиянии инклюзивных лагерей на социальную адаптацию детей с ОВЗ подтверждается, однако выявленные противоречия требуют глубокого анализа.

Таблица 1.

Сводные результаты исследования эффективности инклюзивной лагерной смены.

Критерий оценки	Дети с ОВЗ (n=30)	Родители (n=30)	Вожатые/педагоги (n=24)
Общая удовлетворенность программой	100% положительных оценок	86,7% отметили положительные изменения	100% подтвердили необходимость инклюзивных смен
Динамика социальной адаптации	90% нашли новых друзей	40% - рост интереса к совместной деятельности; 20% - улучшение коммуникаций; 20% - появление новых друзей	31% - рост самостоятельности; 25% - улучшение коммуникативных навыков
Эффективные методы социализации	Совместные игры, спорт, творчество (качественные данные)	Поддержка вожатых (33,3%), дружелюбная атмосфера (26,6%), индивидуальный подход (26,6%)	Групповые игры (44%), творческие мастер-классы (25%)
Психологический комфорт	Чувствовали поддержку вожатых	60% - "довольно комфортно" и "очень комфортно"	50% отметили психологическое напряжение у детей с ОВЗ, но способность с ним справляться
Основные трудности	10% не смогли найти друзей (при общей удовлетворенности)	20% отметили дискомфорт разной степени	Нехватка времени для индивидуального подхода (31%), психологические и коммуникативные барьеры (по 25%)

Обсуждение ключевых результатов

На уровне опроса детей: дети с ОВЗ оценили свой опыт инклюзивного лагеря положительно. Всем опрошенным понравилось в лагере, они нашли новых друзей, выполнять задания было не сложно, дети чувствовали поддержку вожатых. Больше всего им понравились в лагере совместные игры и развлечения, спортивные соревнования, творческие занятия и общение с новыми друзьями. Трое из 30 опрошенных детей не смогли найти новых друзей в лагере, но между тем, оценивали свой отдых как вполне успешный.

Опрошенные родители в своих оценках были более сдержанными, но в целом их мнение было положительным. Родительское сообщество было представлено в основном матерями и это согласуется с данными других исследователей о их большей вовлеченности в жизнь ребенка с ОВЗ.

Уровень социальной адаптации ребенка до опыта нахождения в инклюзивном лагере оценили родители и 26,6 % из них назвали его низким, и 20% - очень низким, 40% - средним и 13,4% высоким.

Большинство родителей отметили *положительные изменения в поведении ребенка после участия в инклюзивной программе лагеря*, выбрав одно из наиболее ярко проявившихся изменений: 40% опрошенных заметили увеличение интереса к совместной деятельности, 20% появление новых друзей и еще 20% улучшение общения со сверстниками, 6,7% родителей отметили повышение уверенности ребенка в своих возможностях.

Оценивая успех социализации, родители также отмечали, что этому способствовало: поддержка вожатых (33,3%), созданная в лагере атмосфера дружелюбия и принятия (26,6%), индивидуальный подход к ребенку (26,6%) и совместные мероприятия (13,4%).

Уровень психологической комфортности ребенка в инклюзивной группе лагеря большинством родителей был назван довольно комфортным и очень комфортным (60%), нейтральным 20%, 10% немного некомфортным и 10% совсем некомфортным. Стоит отметить, что родители, отметившие не комфортность нахождения ребенка в инклюзивной группе, между тем отметили появление у него новых друзей на фоне очень низкой первичной социализации.

Только 13% родителей затруднились ответить на вопрос: *хотели бы вы снова отправить своего ребенка в такой лагерь*. Остальные с разной долей уверенности сказали «да», отмечая положительные результаты инклюзивного отдыха в ходе социализации.

Наиболее интересными нам показались *советы родителей* детей, побывавших в лагере, другим родителям, чьи дети впервые участвуют в инклюзивной программе.

Общее в ответах было – положительно настроиться, не бояться, не тревожиться, не волноваться, быть смелее и доверять специалистам, потому что «такие лагеря приносят детям много полезной информации», нужно «дать свободу ребенку», «пробовать новое, вовлекать своих детей в разные сферы жизни», следует «заранее узнать больше о программе и условиях ее реализации», воспитывать «терпение и уверенность в себе и собственном ребенке», «нужно пробовать».

Ответы 100% опрошенных специалистов и организаторов детского отдыха зафиксировали необходимости проведения инклюзивных смен, несмотря на то, что пока степень вовлеченности детей с ОВЗ в коллективную деятельность в лагере бывает не такой высокой (более 60% указали на минимальную степень вовлеченности детей с ОВЗ), и, как указывают 50% респондентов дети с ОВЗ испытывают психологическое напряжение, но обычно справляются. В лагере предоставляется психологическая помощь всем детям и, в том числе, детям с ОВЗ (практически всегда – написали 40% опрошенных).

Из наиболее **эффективных методов социализации** по мнению вожатых были: групповые игры и занятия (44% опрошенных), и творческие мастер-классы (25%). Изменения проявились в виде повышения уровня самостоятельности (31%), улучшении коммуникативных навыков (25%), развитии творческих способностей и появления интереса к новым видам деятельности (37%).

Возникающие трудности при работе с детьми с ОВЗ в рамках инклюзивной программы характеризовались, в основном, недостатком времени для индивидуального подхода (31%), психологическими и коммуникативными барьерами (по 25%). Нормативные дети не всегда демонстрировали готовность к взаимодействию (более половины опрошенных вожатых рассказали о средней степени случаев отказа от отношений (5% опрошенных).

Анализ ответов показал, что специалисты заинтересованы в развитии детского инклюзивного отдыха, имеют определенный опыт в его проведении и озвучивают реальные, продуманные предложения. Приведем наиболее значимые из них: «продумать ряд коллективных творческих дел для раскрытия различных талантов и способностей детей, например, встречи со взрослыми, состоявшимися людьми, имеющими ограниченные возможности здоровья»; «программы должны разрабатываться с учётом различных навыков, интересов и возможностей детей с ОВЗ, а также, чтобы активности могли адаптироваться к потребностям участников с нарушениями развития»; «составлять смену с учетом одинаковых нозологических групп»; «иметь в лагере сенсорные и другие комнаты для снятия нежелательного поведения в период аутоагрессии»; «не сталкивать двух детей с разными расстройствами в одной командной работе, это часто приводит к проблемам в социализации».

Многие респонденты отмечали важность тренингов для самих вожатых по вопросам ОВЗ, укомплектованности штатов лагеря тьюторами и квалифицированными педагогами-дефектологами на инклюзивных сменах, а также работы с обычными детьми по принятию особых детей.

Результаты подтверждают данные предыдущих исследований о положительном влиянии инклюзивных программ на:

- Социальные навыки
- Самостоятельность
- Психологическое благополучие

Выявленные трудности согласуются с выводами о необходимости:

- структурированных взаимодействий
- профессиональной подготовки персонала
- создания комфортной среды

Педагогам-организаторам, вожатым и их помощникам необходимо в своей работе учитывать, что уровень возможностей детей с ОВЗ не сопоставим по итоговым достижениям с уровнем нормально развивающихся сверстников. Стоит обратить внимание на понятие – «инклюзивное мышление» и действовать именно так, чтобы человек, имеющий нарушения здоровья, воспринимался бы другими людьми (и в первую очередь специалистами в сфере организации детского отдыха) как личность, то есть так же, как и любой другой человек.

Наиболее эффективными методами социализации, по мнению всех групп, стали групповые игры и творческие мастер-классы. Их эффективность объясняется несколькими факторами:

- Игровая деятельность создает естественную ситуацию для взаимодействия, снижая тревожность и формальность общения.
- Творческие задания (рисование, лепка, театр) имеют недирективный характер и позволяют каждому ребенку участвовать в соответствии с его возможностями, минимизируя страх неудачи.
- Эти виды деятельности обеспечивают «ситуацию успеха», что особенно важно для детей с изначально низкой самооценкой и ограниченным социальным опытом.

Выводы

Проведенное исследование позволило получить новые эмпирические данные, углубляющие понимание процессов социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного детского лагеря.

1. Выявлен и проанализирован феномен расхожде-

ния между субъективной удовлетворенностью детей с ОВЗ и объективными показателями их вовлеченности, фиксируемыми педагогами.

2. Установлена специфическая иерархия эффективности методов социализации в условиях краткосрочного инклюзивного отдыха: именно групповые игры (44%) и творческие мастер-классы (25%) являются наиболее действенными.

3. Конкретизирована структура психологических барьеров при работе в инклюзивной лагерной смене (на уровне детей – страх непринятия, коммуникативные трудности, на уровне персонала – дефицит времени, страх ошибки), что важно для разработки адресных коррекционных программ.

4. Эмпирически подтверждена необходимость перехода от общих инклюзивных программ к дифференцированным на основе анализа рекомендаций специалистов, конкретно указавших на необходимость учета нозологической специфики, создания сенсорных зон и внедрения модели тьюторского сопровождения.

Таким образом, инклюзивный лагерь является эффективным инструментом социальной адаптации для детей с ОВЗ, что проявляется в повышении интереса к совместной деятельности, улучшении коммуникативных навыков и появлении новых друзей. Ключевым фактором успеха является не формальное включение, а качество педагогического сопровождения, где наиболее эффективны групповые игры и творческие мастер-классы, обеспечивающие естественность взаимодействия и ситуацию успеха. Главными барьерами являются дефицит времени для индивидуального подхода и комплекс психологических коммуникативных трудностей, для преодоления которых необходимы структурные изменения в организации лагерной смены.

Результаты исследования подчеркивают, что развитие инклюзивного отдыха требует не только создания физически доступной среды, но, в первую очередь, разработки психолого-педагогических технологий, учитывающих выявленные специфические барьеры и механизмы социальной адаптации, что обуславливает перспективы дальнейших исследований.

Исследование выполнено в рамках реализации государственного задания в соответствии с приказом Минпросвещения России от 20.03.2025 г. N 220 «О включении в государственные задания на 2025 год и на плановый период 2026 и 2027 годов подведомственным Министерству просвещения Российской Федерации учреждениям работ по проведению прикладных и фундаментальных научных исследований и установлении объема их финансового обеспечения на 2025 год» Федеральным государственным образовательным автономным учреждением высшего образования «Государственный университет просвещения».

ЛИТЕРАТУРА

1. Заярская Г.В. Инклюзивные смены в детских оздоровительных лагерях для детей-инвалидов и детей с ОВЗ: трудности и перспективы (на примере ГАУК «МОСГОРТУР») / Г.В. Заярская, А.Ю. Фодоря, А.О. Ревуцкая // Социальная политика и социология. – 2020. – Т. 19, № 3(136). – С. 58–66. – DOI 10.17922/2071-3665-2020-19-3-58-66
2. Завершинская Е.П. Опыт построения инклюзивной среды в лагере с дневным пребыванием детей / Е.П. Завершинская, Е.С. Ковылина // Психолого-педагогическое сопровождение общего, специального и инклюзивного образования детей и взрослых: Сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Тула, 07 апреля 2022 года / Науч. редактор С.Г. Лещенко. – Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2022. – С. 17–21. – <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48366314>
3. Самсонова Е.В. Тьюторское сопровождение обучающихся с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования / Е.В. Самсонова, Ю.В. Мельник, И.В. Карпенкова // Клиническая и специальная психология. – 2021. – Т. 10, № 2. – С. 165–182. – DOI 10.17759/crpe.2021100210.
4. Goodwin D.L., Staples K. The meaning of summer camp experiences to youths with disabilities // Adapted Physical activity quarterly. – 2005. – Т. 22. – №. 2. – С. 160–178. <https://doi.org/10.1123/apaq.22.2.160>
5. Siperstein G.N., Glick G.C., Parker R.C. Social inclusion of children with intellectual disabilities in a recreational setting // Intellectual and developmental disabilities. – 2009. – Т. 47. – №. 2. – С. 97–107. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-47.2.97>
6. Lake A. et al. The impact of therapeutic camp on children with congenital hand differences // Cogent Psychology. – 2021. – Т. 8. – №. 1. – С. 1938439. <https://doi.org/10.1080/23311908.2021.1938439>
7. Пушкина П.С., Шипкова Е.Н. Организация летнего отдыха детей с ограниченными возможностями здоровья // Педагогика сельской школы. 2023. № 2 (16). С. 54–69. http://dx.doi.org/10.20323/2686_8652_2023_2_16_54. <https://elibrary.ru/IXLFGE>
8. Азатян Т.Ю. Исследование уровня информированности педагогов, работающих с детьми с тяжелыми и множественными нарушениями развития, в Армении / Т.Ю. Азатян, А.А. Асланян // Science for Education Today. – 2021. – Т. 11, № 2. – С. 197–213. – DOI 10.15293/2658-6762.2102.09.
9. Миронов А.В. Барьеры в организации обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья, воспринимаемые родителями / А.В. Миронов, Е.С. Шелест, О.В. Булатова // Science for Education Today. – 2020. – Т. 10, № 5. – С. 50–66. – DOI 10.15293/2658-6762.2005.03.
10. Гребенникова В.М. Психолого-педагогическое сопровождение участников воспитательно-образовательного процесса в условиях детского оздоровительного лагеря / В.М. Гребенникова, Н.И. Никитина, О.В. Леус // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 4(107). – С. 361–364. – DOI 10.24412/1991-5497-2024-4107-361-364.
11. Yu S.Y., Park H. Early childhood preservice teachers' attitude development toward the inclusion of children with disabilities // Early Childhood Education Journal. – 2020. – Т. 48. – №. 4. – С. 497–506. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01017-9>.

© Лукьянова Инна Евгеньевна (mpr-mgus@yandex.ru), Кабалина Олеся Игоревна (oi.kabalina@guppros.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ КАРТ¹

CORRECTIVE WORK ON THE DEVELOPMENT OF THINKING OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES USING MINDFULNESS MAPS

**N. Minaeva
M. Panfyorova**

Summary: The article is devoted to the problem of improving correctional and developmental work with students in violation of intelligence of primary school age. The authors consider the possibilities of using intellectual cards as a means of increasing the effectiveness of correctional work on the development of the thinking of children of this category. The article presents the results of an experimental study aimed at the development and testing of the content of correctional work on the development of the thinking of students with intellectual violations in the process of working with intellectual cards in lessons in the school subject «The World of Nature and Man».

Keywords: thinking, remedial work, mind maps, intellectual disabilities, primary school age.

Минаева Наталья Геннадьевна

кандидат педагогических наук, доцент, Федеральное
государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования Мордовский
государственный педагогический университет имени
М.Е. Евсевьева, (г. Саранск)
natmi27@yandex.ru

Панфёрова Марина Юрьевна

Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
Мордовский государственный педагогический
университет имени М.Е. Евсевьева, (г. Саранск)
m-kondrakova@list.ru

Аннотация: Статья посвящена проблеме совершенствования коррекционно-развивающей работы с обучающимися с нарушением интеллекта младшего школьного возраста. Авторами рассмотрены возможности использования интеллектуальных карт как средства, позволяющего повысить эффективность коррекционной работы по развитию мышления детей указанной категории. В статье представлены результаты опытно-экспериментального исследования, направленного на разработку и апробацию содержания коррекционной работы по развитию мышления обучающихся с нарушением интеллекта в процессе работы с интеллектуальными картами на уроках по учебному предмету «Мир природы и человека».

Ключевые слова: мышление, коррекционная работа, интеллектуальные карты, нарушение интеллекта, младший школьный возраст.

В настоящее время количество детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) возрастает. Для освоения образовательных программ эти дети нуждающихся в организации специальных образовательных и коррекционно-развивающих условий. Трудности в обучении у детей с ОВЗ связаны с особенностями их познавательной деятельности и, в частности, мышления.

Одной из многочисленных категорий детей с ОВЗ являются дети с нарушением интеллекта, имеющие заключение о наличии у них умственной отсталости. Это лица со стойким, необратимым нарушением преимущественно познавательной сферы, возникающим вследствие органического поражения коры головного мозга, имеющего диффузный (разлитой) характер.

Познавательные процессы детей с нарушением интеллекта подробно изучались многими отечественными учеными: Л.С. Выготским, С.Д. Забрамной, Л.В. Занковым, М.С. Певзнер, И.М. Соловьевым, Е.А. Стребелевой и др. Исследователями отмечено, что в структуре познавательной деятельности мышление занимает особое место. Именно в мышлении проявляются своеобразие и недостатки всей познавательной деятельности. В частности, Л.С. Выготский писал, что центральным для всей структуры сознания и для всей структуры деятельности психических функций является развитие мышления [2].

Исследованию мышления детей с нарушением интеллекта посвящены труды значительного количества ученых. В. Петрова, И.В. Белякова отмечают, что для мышления младших школьников с нарушением интеллекта ха-

¹ Исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова» и ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» по теме «Научно-методические аспекты коррекционно-развивающей работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья»

рактены конкретность и инертность. Более всего это обнаруживает себя в процессе построения обобщений [8].

В ходе анализа предметов и явлений дети с нарушением интеллекта не могут выделить существенные части, обращают внимание на наиболее контрастные, внешние признаки, отмечают Е.В. Золоткова, Е.Ю. Юрова [4]. Для младших школьников с нарушением интеллекта, подчеркивает Е.А. Стребелева, характерна бессистемность анализа, которая выражается в том, что они рассматривают объект беспорядочно, не придерживаясь какого-либо плана. Выделяя части объекта, дети не видят и не понимают связи между ними, последовательность их расположения [9].

Операция сравнения, с помощью которой устанавливаются признаки сходства и различия объектов, у детей с нарушением интеллекта протекает также своеобразно. Дети сравнивают предметы по несопоставимым, несущественным признакам [4]. Начав сравнение двух предметов, ребенок с нарушением интеллекта нередко переходит на анализ одного из них [5].

У школьников данной категории ярко обнаруживается неспособность установления логических связей и зависимостей. Это проявляется при выполнении заданий на нахождение аналогий и на установление закономерностей [1]. Дети часто не понимают несложные тексты, содержащие временные, причинные и другие отношения [9].

И.И. Мамайчук указывает на такую отличительную особенность школьников с нарушением интеллекта, как неумение использовать уже имеющийся опыт в новых ситуациях [7]. Это также является следствием конкретности мышления детей данной категории. То есть усвоенные мыслительные действия и операции настолько оказываются привязанными к определенной ситуации, что даже при незначительном изменении условия задания, они воспринимают его как новое, применить имеющиеся способы мыслительных действий самостоятельно уже не могут.

Большие трудности в процессе обучения школьников данной категории, как отмечают С.В. Архипова, Г.В. Брыжинская, Л.Н. Гаврилова, связаны со слабой регулирующей функцией мышления. Дети не обдумывают условия новой задачи, не могут составить план действия для ее решения, у них нет попыток предварительно представить себе в уме ход решения задачи [1].

С целью выявления особенностей мышления младших школьников с нарушением интеллекта нами было проведено констатирующее исследование на базе ГБОУ РМ «Саранская общеобразовательная школа для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья». В нем принимали участие 12 школьников с нарушением

интеллекта. Возраст обучающихся 9–10 лет. Все испытуемые являются учениками 3 класса.

В ходе эксперимента были использованы следующие диагностические методики и задания: «Угадай предмет по описанию», «Исключение предметов» (Н.Л. Белопольская), «Найди отличия», «Что к чему подходит?» (модификация методики «Простые аналогии»), «Построй заборчик», «Логические задачи», «Что сначала, что потом?» (модификация методики «Сюжетные картинки»), «Понимание литературных текстов», «На что похоже?», «Что таким бывает?».

По итогам выполнения диагностических заданий нами было сделано заключение об уровне развития мышления у младших школьников с нарушением интеллекта. Высокий уровень развития мышления у испытуемых выявлен не был. Средний уровень развития мышления показали, по нашим данным, 33,3 % испытуемых. Они способны производить анализ и синтез информации, но часто не вычленяют существенные характеристики предмета. Речевыми обобщениями владеют плохо. Лучше им удается выполнить задания на обобщение и классификацию на наглядном материале, нежели на вербальном, затрудняются в подборе обобщающих слов, не всегда могут объяснить свой выбор при исключении лишнего предмета. Операция сравнения сформирована недостаточно. Дети затрудняются при выявлении сходств и различий даже на наглядном материале, не могут назвать выявленные отличительные и сходные признаки. Показатели свойств мышления (гибкости, подвижности, целенаправленности, активности) находятся на среднем уровне или уровне ниже среднего. Дети способны устанавливать простые аналогии с помощью экспериментатора, устанавливать простые закономерности. Свойственна недостаточная целенаправленность и активность мышления. Мыслительные процессы недостаточно подвижны, с трудом переключается на другие условия выполнения задачи. Способны устанавливать элементарные причинно-следственные связи, последовательность событий. На наглядном материале задания на установление причинно-следственных связей выполняют лучше, чем на вербальном. Логические задачи с прямым утверждением решают лучше, чем с обратным. Способность к ассоциативному мышлению представлена на среднем уровне и уровне ниже среднего.

Низкий уровень развития мышления был выявлен у 66,7 % испытуемых. Дети не могут узнать предмет по описанию, выделить лишний предмет, найти сходства и различия на картинках. Отсутствуют обобщения на уровне понятий. Показатели свойств мышления (гибкости, подвижности, целенаправленности, активности) находятся на низком уровне. Особенно страдает целенаправленность и подвижность мышления. Дети отличаются ригидностью мышления. Школьники не умеют устанавли-

ливать причинно-следственные связи, восстанавливать последовательность событий. Решение логических задач оказывается им недоступным. Способность к ассоциативному мышлению представлена на низком уровне.

Таким образом, особенности мышления младших школьников с нарушением интеллекта заключаются в неумении анализировать и обобщать информацию, в трудностях подобрать обобщающее слово, в несформированности понятий и трудностях оперирования ими. В целом результаты констатирующего эксперимента показали преимущественно низкий уровень развития мышления у младших школьников с нарушением интеллекта.

С целью осуществления коррекционно-развивающей работы по развитию мышления у младших школьников с нарушением интеллекта нами был проведен формирующий эксперимент, в котором приняли участие обследованные по методике констатирующего эксперимента младшие школьники. Экспериментальное обучение осуществлялось в процессе занятий по курсу «Мир природы и человека». Содержание дисциплины предусматривает знакомство с объектами и явлениями окружающего мира и дает возможность постепенно раскрывать причинно-следственные связи между природными явлениями и жизнью человека. Нами были выделены основные направления коррекционной работы по развитию мышления обучающихся с нарушением интеллекта на уроках учебного предмета «Мир природы и человека» в ходе формирующего эксперимента:

- развитие образного и элементарного аналитического мышления;
- развитие и коррекция мыслительных операций: анализа, синтеза, обобщения, сравнения, классификации;
- развитие умения понимать и устанавливать причинно-следственные связи между предметами и явлениями окружающего мира;
- развитие умения понимать последовательность действий;
- развитие умения сравнивать и группировать предметы;
- развитие умения планировать свою деятельность, соблюдать намеченный план действий в процессе работы;
- развитие умения делать простейшие выводы о результатах выполненной работы.

Вся коррекционно-развивающая работа в рамках обозначенных направлений строилась с применением интеллектуальных карт. Интеллектуальная карта – это средство структурирования и визуализации материала, в котором наглядно выделяются и показываются системные связи между идеями, концепциями, предметами или явлениями, отмечают Е.И. Майер, Л.М. Бронникова [6].

Интеллектуальные карты, по мнению Е.Н. Дроновой, помогают: сфокусировать внимание и обеспечить более глубокое понимание темы (чтобы построить интеллектуальную карту, необходимо самому хорошо разбираться в теме, понимать имеющиеся взаимосвязи между изучаемыми категориями); запомнить новую информацию (визуальное отображение взаимосвязей способствует осмыслению темы и сохранению информации в долговременной памяти); упорядочить мысли и зафиксировать ключевые идеи [3].

Для выполнения своих коррекционно-развивающих функций интеллектуальная карта должна иметь определенную структуру. Структура карты внешне напоминает дерево: в центре располагают основную идею, тему или проблему, а от нее исходят ветви – связанные идеи и подчиненные категории, частный и конкретный по содержанию материал. Интеллект-карта всегда будет иметь древовидную структуру, элементы которой отражают иерархию. В центре – главная идея или концепция, от которой отходят «ветви» с тезисами, раскрывающими тему с разных сторон. С помощью интеллект-карт можно структурировать любой материал.

Интеллектуальные карты на уроках «Мир природы и человека» мы использовали на различных этапах изучения учебного материала: на этапе изучения нового учебного материала, на этапе закрепления изученного материала, на этапе повторения, а также на этапе обобщения и систематизации изученного материала.

Важно вводить интеллектуальные карты в процесс обучения постепенно и последовательно. Вначале детям предлагались готовые карты, построенные учителем. Под руководством учителя дети их рассматривали, определяли показанные на карте связи, составляли свои рассказы по готовым картам. По мере того, как дети понимали смысл использования интеллектуальной карты, можно было приступить к привлечению учеников к составлению интеллектуальных карт вместе с учителем. Затем школьники учились составлять собственные интеллектуальные карты на определенную тему. При этом работа происходила по этапам: 1) сбор материала по теме; 2) создание карты; 3) закрепление и обобщение материала. Отметим, что обучающимся с нарушением интеллекта требовалась помощь педагога на всех этапах данной работы.

Обозначим некоторые виды работ с применением интеллектуальных карт на уроках «Мир природы и человека».

1. Объяснение нового материала учителем в сопровождении интеллектуальной карты.
2. Заполнение детьми недостающих мест в интеллектуальной карте при закреплении и обобщении изученного материала.

3. Составление учениками обобщенной ментальной карты по теме.
4. Составление детьми предложений, рассказов с опорой на интеллектуальную карту.
5. Использование интеллектуальной карты в виде памятки.
6. Совместное составление интеллектуальной карты вместе с учениками.
7. Работа по составлению интеллектуальной карты учениками в группе, в паре.
8. Индивидуальная работа по составлению интеллектуальной карты.

В рамках формирующего эксперимента мы предлагали школьникам авторские задания для выполнения на уроках «Мир природы и человека». Приведем примеры разработанных нами заданий для младших школьников с нарушением интеллекта с применением интеллектуальных карт.

1. Задание «Развесь по веточкам». Детям предлагается распределить подготовленные учителем карточки с уточняющими понятиями по теме урока по соответствующим «веткам» интеллектуальной карты, по классам более обобщенных понятий. Например, при изучении темы «Осень» мы предлагали детям распределить карточки с изображениями разных вариантов погоды осенью по классам: «Солнечно», «Пасмурно», «Ветрено», «Дождливо», «Туманно». Данная работа позволяет классифицировать заданный набор понятий. Подобные задания могут выполняться при изучении самых разных тем урока «Мир природы и человека». Так, при изучении темы «Животные весной» можно предложить «развесить» карточки с изображением животными на веточки с обобщающими понятиями «Птицы», «Звери», «Насекомые».

2. Задание «Нарисуй веточку». Детям предлагается нарисовать «веточки» интеллектуальной карты от уточняющих картинок-предметов, картинок-признаков к обобщающему слову. Например, при изучении темы «Осень» мы просили детей провести «веточки» к словам «Сентябрь», «Октябрь», «Ноябрь» (эти слова были записаны печатными буквами, обведены в рамку и окрашены в разные цвета) от картинок, на которых были изображены характерные признаки каждого осеннего месяца. При изучении темы «Животные зимой» можно предложить детям нарисовать «веточки» от животных к местам их зимовки («Кто где зимует?»).

3. Задание «Зашифруй послание». Детям предлагается подобрать пиктограммы для «зашифровки» определенного понятия по теме урока и изобразить их на «веточках» интеллектуальной карты. Например, по теме «Осень» дети должны были подобрать пиктограммы, характеризующие осенние изменения в погоде, в природе, в животном мире, труд человека осенью. Пиктограммы были подготовлены учителем, дети должны были их отобрать в соответствии с учебной задачей и самостоятельно

но изобразить их на «ветках» интеллектуальной карты. Другие дети должны были «расшифровать» послание – рассказать с опорой на пиктограммы об осенних изменениях.

4. Задание «Заполни пустое окошко». Детям предлагается интеллектуальная карта со свободными «окошками». Необходимо выбрать из предложенных или нарисовать самостоятельно недостающий элемент. Например, по теме «Животные зимой» дети рисовали в свободных «окошках» интеллектуальной карты животных, которые зимой впадают в спячку, и которых можно встретить зимой в лесу.

5. Оформление результатов исследовательских проектов, опытов и экспериментов в виде интеллектуальной карты. В рамках формирующего эксперимента мы работали над исследовательским проектом «Следы на снегу». Школьники совместно с учителем изучали следы зверей и птиц на снегу, затем оформляли результаты проекта в виде интеллектуальной карты.

6. Задание «Раскрась окошки». Детям предлагалось раскрасить окошки с предметами одного класса – одним цветом, окошки с предметами другого класса – другим цветом. Мы предлагали детям раскрасить «окошки», в которых нарисованы птицы, желтым цветом, «окошки», в которых нарисованы насекомые – синим цветом.

7. Задание «Найди ошибку и убери лишний предмет». Детям предлагалось определить, какой предмет отличается от других по своим признакам, и убрать его с «веточки» или заменить на другой. Например, при изучении темы «Занятия людей весной», детям предлагалось найти на интеллектуальной карте «лишний» предмет среди одежды, которую можно носить весной, и убрать его или заменить на более подходящий.

8. Задание «Составь рассказ по карте». Детям предлагалось рассказать о том или ином явлении или предмете с опорой на интеллектуальную карту или ее фрагмент.

9. Задание «Составь ассоциативную цепочку». Детям предлагалось создать интеллектуальную карту на основе ассоциаций по определенной теме. Мы предлагали создать интеллектуальную карту по теме «Зимние каникулы». Учащиеся выстраивают ассоциативные цепочки: Новый год, снег, елка, подарки, коньки. Таким образом, каждый ученик высказывает свое предположение по данной теме. Затем совместно с учителем ассоциации детей группировались по блокам: «Зимняя прогулка», «Новый год», «Зимние забавы». Дети подбирали картинки к своим ассоциациям и приклеивали их на «веточки» интеллектуальной карты.

10. Задание «Раскрась своим цветом». Детям предлагалось обвести сгруппированные по определенным характеристикам предметы фломастером или маркером любого цвета, который выберет ребенок. Внутри данной группы раскрасить «окошки» в тон, соответствующий обводке. Обвести «веточки» тем же цветом, что и контур данного блока.

11. Задание «Обозначь одной картинкой». Детям предлагалось многословное понятие обозначить одной картинкой по принципу образной ассоциации. Например, при изучении темы «Занятия людей весной» мы предлагали детям подобрать предметную картинку к обозначению подвижной игры, в которую дети могут играть весной: футбол – мяч, кататься на роликах – роликовые коньки, прыгать на скакалке – скакалка, пускать в ручейке кораблики – кораблик и т. д. Выбранные картинки дети размещали на «веточках» интеллектуальной карты, затем рассказывали о подвижных играх с опорой на картинки.

12. Задание «Найди и исправь ошибку». Под руководством учителя дети анализировали интеллектуальную карту, находили имеющиеся ошибки и исправляли их (убирали неверную карточку, добавляли недостающую, заменяли на другую, исправляли обозначенные связи).

Уроки, проведенные в рамках формирующего эксперимента, показали, что систематическое применение интеллектуальных карт позволяет решать коррекционно-развивающие задачи по развитию познавательных процессов у обучающихся с нарушением интеллекта, в частности развития мышления детей. Многие проблемы, источником которых являются когнитивные затруднения учащихся, могут быть решены, если сделать процессы мышления школьников наблюдаемыми. Именно это и осуществляет, на наш взгляд, метод интеллектуальных карт, что позволяет успешно использовать его в процессе обучения школьников с нарушением интеллекта.

В целом следует отметить, что использование метода интеллектуальных карт на уроках «Мир природы и человека» повышает интерес обучающихся к изучению учебного материала, помогает структурировать информацию, они удобны для восприятия и запоминания нового материала, стимулируют на поиск дополнительной информации по теме. Однако следует отметить проблемы и трудности, с которыми мы столкнулись при использовании интеллектуальных карт в работе с обучающимися с нарушением интеллекта. Во-первых, это низкая познавательная активность детей и низкий уровень самосто-

ятельности. Школьники с нарушением интеллекта были не способны самостоятельно подобрать необходимый материал, выбрать картинки, придумать символические обозначения. Им было трудно сформулировать тему, найти ключевые слова. Особую трудность вызвал подбор ассоциаций. Школьники с нарушением интеллекта не могли самостоятельно определить ассоциативный ряд, опираться на выбранные ассоциации при составлении рассказа, быстро теряли ассоциативную связь. Дети не могли составить необходимые обобщения по готовой интеллектуальной карте. На этапе создания интеллектуальной карты детям было абсолютно недоступно выделить основные и второстепенные идеи, распределить по выделенным учителем блокам свои имеющиеся представления по теме. На всех этапах требовалась ведущая организующая, контролирующая и корректирующая роль учителя.

Тем не менее, указанные трудности не отрицают возможности использования интеллектуальных карт в коррекционно-педагогической работе с обучающимися с нарушением интеллекта. В своей элементарной форме, при условии минимального количества уровней, небольшого объема информации, использовании иллюстраций, картинок, понятных символов, метод интеллектуальных карт позволяет учителю сделать работу по предмету более эффективной, интересной и творческой, а главное – способствовать активизации и развитию мыслительных процессов школьников с нарушением интеллекта.

Таким образом, составление интеллектуальных карт на уроках по различным учебным предметам, в частности по предмету «Мир природы и человека», способствует не только более эффективному запоминанию и усвоению информации, но и развитию и коррекции таких мыслительных процессов, как анализ, синтез, сравнение, классификация, обобщение, установление связей. Данный метод помогает развивать память, мышление, воображение, творческие способности. С его помощью можно учить детей выделять главное, осуществлять поиск и выделение необходимой информации, систематизировать и обобщать информацию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Архипова С.В. Формирование вычислительных навыков у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивной практике / С.В. Архипова, Г.В. Брыжинская, Л.Н. Гаврилова. – Текст: электронный // Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивной практики: монография; под редакцией Н.В. Рябовой. – Саранск: Мордовский государственный педагогический институт им. М.Е. Евсевьева, 2017. – 332 с. – ISBN 978-5-8156-0860-3. – Режим доступа: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_34970653_76674325.pdf.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – Текст: непосредственный // Собрание сочинений: в 6 т. – Т. 2. – Москва, 1982. – 361 с.
3. Дронова Е.Н. Ментальные карты в учебном процессе: роль и основы разработки / Е.Н. Дронова. – Текст: электронный // Проблемы современного образования. – 2017. – №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mentalnye-karty-v-uchebnom-protsesse-rol-i-osnovy-razrabotki> (дата обращения: 10.08.2025).
4. Золоткова Е.В. Особенности познавательного и личностного развития дошкольника с умственной отсталостью / Е.В. Золоткова, Е.Ю. Юрова. – Текст: электронный // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 65–4. – С. 151–154. – Режим доступа: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_41581859_37873361.pdf (дата обращения: 10.08.2025).

5. Иневаткина С.Е. Исследование особенностей познавательного развития дошкольников с ограниченными возможностями здоровья / С.Е. Иневаткина, М.И. Коверова. – Текст: электронный // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2019. – № 11. – С. 62–65. – Режим доступа : <http://www.nauteh-journal.ru/files/a8c36801-fa42-4486-b113-d9324db1153f> (дата обращения: 12.08.2025).
6. Майер Е.И. Возможности и преимущества использования ментальных карт в образовательном процессе / Е.И. Майер, Л.М. Бронникова. – Текст: электронный // Наука и образование: новое время. – 2017. – № 3(20). – С. 418–421. – Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29671916> (дата обращения: 12.08.2025).
7. Мамайчук И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии / И.И. Мамайчук. – Санкт-Петербург: Речь, 2010. – 170 с. – Текст: непосредственный.
8. Петрова В.Г. Психология умственно отсталых обучающихся: учебное пособие / В.Г. Петрова, И.В. Белякова. – Москва: Академия, 2002. – 160 с. – Текст: непосредственный.
9. Стребелева Е.А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии: книга для педагога-дефектолога / Е.А. Стребелева. – Москва: Владос, 2004. – 184 с. – Текст: непосредственный.

© Минаева Наталья Геннадьевна (natmi27@yandex.ru), Панфёрова Марина Юрьевна (m-kondrakova@list.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В РАЗВИТИИ КРЕАТИВНОСТИ У СТУДЕНТОВ ТВОРЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ТЕХНИКУМЕ

THE ROLE OF PEDAGOGICAL SUPPORT IN THE DEVELOPMENT OF CREATIVITY IN STUDENTS OF CREATIVE FIELDS STUDYING IN A TECHNICAL SCHOOL

*N. Neverovskaya
T. Shamovskaya*

Summary: The article considers the urgent problem of creativity development in students of creative fields, in the context of modern socio-cultural dynamics and the growing need of society for specialists with non-linear thinking. The special role of pedagogical support as a targeted activity of the teacher aimed at supporting and developing the individuality of the student, necessary for the formation of a creative personality, especially in the context of training in a technical school in creative specialties. As part of the study, a model of pedagogical support for the formation of creativity in students of design education was developed, which has stages of diagnostics, pedagogical support (using a variety of methods and technologies) and evaluation of results. It is concluded that targeted pedagogical support based on a competency-based approach contributes to the effective development of the creative potential of future designers, increasing their competitiveness and readiness for professional self-realization.

Keywords: creativity, pedagogical support, student, technical school, design education, competency-based approach, development of creative potential.

Неверовская Наталья Викторовна

Преподаватель, Государственное автономное
профессиональное образовательное учреждение
Кузбасский техникум архитектуры, геодезии и
строительства, (г. Кемерово)
natasha_belch@mail.ru

Шамовская Татьяна Владимировна

кандидат философских наук, доцент, Федеральное
государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования Кемеровский
государственный университет
kan-tatyana@mail.ru

Аннотация: В статье рассматривается актуальная проблема развития креативности у студентов творческих направлений, в условиях современной социокультурной динамики и возрастающей потребности общества в специалистах с нелинейным мышлением. Подчеркивается особая роль педагогического сопровождения как целенаправленной деятельности педагога, направленной на поддержку и развитие индивидуальности обучающегося, необходимой для формирования креативной личности, особенно в контексте обучения в техникуме по творческим специальностям. В рамках исследования была разработана модель педагогического сопровождения формирования креативности у студентов, обучающихся по направлениям «Фотография, видео», «Производство и дизайн», имеющая этапы диагностики, педагогического сопровождения (с использованием разнообразных методов и технологий) и оценки результатов. Сделан вывод о том, что целенаправленное педагогическое сопровождение, основанное на компетентностном подходе, способствует эффективному развитию креативного потенциала студентов, повышая их конкурентоспособность и готовность к профессиональной самореализации.

Ключевые слова: креативность, педагогическое сопровождение, студент, техникум, дизайн-образование, компетентностный подход, развитие творческого потенциала, фотография, видео, производство.

Введение в проблему

В условиях современной социокультурной динамики возрастает общественная потребность в индивидуумах, обладающих нелинейным мышлением и способностью к креативному разрешению многоаспектных проблем. Данная категория специалистов отличается адаптивностью к быстро трансформирующимся социально-экономическим реалиям и конкурентоспособностью на европейском рынке труда. В этой связи развитие креативной личности выступает как приоритетная задача современной образовательной парадигмы. Креативность рассматривается в качестве значимого фактора личностного роста, обуславливающего готовность субъекта к нестандартным подходам в различных сферах деятельности.

Признавая креативность ключевым условием экономического прогресса и национального престижа, научные исследования в области психологии и педагогики уделяют существенное внимание ее изучению.

Анализ научных трудов отечественных (Л.М. Андрюхина, Е.А. Волгуснова, О.В. Коновалова, Е.А.) и зарубежных (Дж. Гилфорда, Э. де Боно,) исследователей свидетельствует о многолетнем интересе к феномену креативности [1, 2]. Первоначальные методики развития креативного мышления, разработанные Дж. Гилфордом, Э. Торренсом, Р. Крачфилдом и Э. де Боно, получили распространение в образовательной практике. В отечественной психолого-педагогической науке также разработаны и активно применяются разнообразные

программы и методы, направленные на стимулирование креативности. Среди современных подходов к развитию креативности особого внимания заслуживает исследование Эдварда де Боно [10].

Научные разработки Эдварда де Боно ориентированы на развитие латерального мышления, которое он рассматривал как базисную основу креативности. С целью стимулирования рассмотрения проблем с различных когнитивных перспектив, ученым была разработана теория «шести шляп мышления», представляющая собой методологический инструмент для развития различных типов мыслительной деятельности: белая шляпа символизирует системное мышление, основанное на анализе данных; красная шляпа – интуитивное мышление, базирующееся на эмоциональном восприятии; черная шляпа – критическое мышление, направленное на выявление потенциальных рисков и проблем; зеленая шляпа – творческое мышление, стимулирующее генерацию новых идей; желтая шляпа – конструктивное мышление, ориентированное на поиск позитивных аспектов и возможностей; и синяя шляпа – метакогнитивное мышление, обеспечивающее управление мыслительным процессом.

Современное общество предъявляет высокие требования к выпускникам образовательных учреждений, особенно в творческих сферах. Креативность, как способность генерировать новые идеи, нестандартно мыслить и находить оригинальные решения, является профессиональным качеством, необходимым для успешной самореализации и конкурентоспособности на рынке труда.

Техникумы, реализующие программы среднего профессионального образования по творческим направлениям (фотография, видео, производство и дизайн и др.), призваны не только дать студентам необходимые профессиональные навыки, но и способствовать развитию их творческого потенциала. Креативность является основой профессиональной деятельности в этих областях. Педагогическое сопровождение, как целенаправленная деятельность педагога, направленная на поддержку и развитие индивидуальности обучающегося, необходимо для формирования креативной личности. В условиях обучения в техникуме, где студенты находятся на этапе становления как профессионалов, грамотное педагогическое сопровождение является основным фактором в раскрытии их творческих способностей.

Несмотря на признание важности креативности, вопросы педагогического сопровождения ее развития у студентов творческих направлений в системе среднего профессионального образования остаются недостаточно изученными. Не всегда ясно, какие конкретно педагогические подходы и методы являются эффективными для стимулирования креативности в данном контексте.

Педагоги техникумов испытывают потребность в научно обоснованных методических рекомендациях по организации педагогического сопровождения, направленного на развитие креативности студентов творческих направлений.

Проблема исследования заключается в выявлении, теоретическом обосновании и разработке эффективных подходов и методов педагогического сопровождения, способствующих развитию креативности у студентов творческих направлений, обучающихся в техникуме. Иными словами, возникает противоречие между возрастающей потребностью общества и рынка труда в креативных специалистах творческих направлений и недостаточной разработанностью теоретических и практических аспектов педагогического сопровождения развития креативности у данной категории студентов в условиях техникума.

Данное противоречие определяет необходимость проведения исследования, направленного на поиск путей повышения эффективности педагогического сопровождения в развитии креативного потенциала студентов творческих направлений в системе среднего профессионального образования.

Краткий обзор исследований

В условиях динамично развивающегося социума, характеризующегося возрастающей потребностью в высококвалифицированных и конкурентоспособных специалистах, современный этап развития системы профессионального образования закономерно актуализирует значимость компетентностного подхода как фундаментальной методологической основы образовательного процесса. Данная тенденция обусловлена необходимостью преодоления традиционной парадигмы, ориентированной преимущественно на трансляцию теоретических знаний, и перехода к модели, нацеленной на формирование у обучающихся интегрированных способностей к эффективному осуществлению профессиональной деятельности в реальных контекстах.

Образовательный процесс проектируется и реализуется с целью достижения конкретных, измеримых и релевантных профессиональных компетенций, которые определяют готовность выпускника к выполнению трудовых функций. В данном направлении компетентностный подход выступает в качестве определяющего конструкта обучения.

Итак, компетентностный подход выступает не просто как набор отдельных компетенций, а как целостная система, которая определяет логику и содержание всего образовательного процесса, ориентируя его на достижение заданных результатов в виде сформированных профессиональных компетенций. Исходя из обозначен-

ных концептуальных положений, а именно признания роли компетентностного подхода в обеспечении результативно-целевой направленности профессионального образования, разработана модель педагогического сопровождения формирования креативности у студентов творческих направлений обучающихся в техникуме.

В контексте профессионального образования, особенно в творческих областях, креативность выступает не просто желательным качеством, а фундаментальной профессиональной компетенцией, определяющей способность к генерации инновационных идей, нестандартному решению задач и созданию оригинальных продуктов [2]. Формирование данной компетенции требует целенаправленного педагогического воздействия, которое, согласно исследованиям М.В. Щербаковой, должно осуществляться в рамках педагогического сопровождения. В своем исследовании М.В. Щербакова рассматривает педагогическое сопровождение, как динамичный процесс взаимодействия преподавателя и студента, направленный на создание оптимальных условий для развития креативного потенциала обучающихся в условиях непрерывного образования по направлениям «Фотография, видео», «Производство и дизайн» [10].

Теоретические основы понимания педагогического сопровождения формирования креативности находят отражение в работах В.А. Штоффа и П.Г. Щедровицкого. В частности, В.А. Штофф подчеркивает, что моделирование является ключевым инструментом научного познания, выступая в качестве аналогии объекта исследования [8]. В контексте педагогики модель педагогического сопровождения представляет собой концептуальную рамку, отражающую структуру, содержание и механизмы взаимодействия, направленные на развитие креативности. П.Г. Щедровицкий, развивая системно-исследовательскую методологию, акцентирует внимание на целостности образовательного процесса и необходимости учета различных факторов, влияющих на развитие личности, включая креативность [9]. Педагогическое сопровождение, с этой точки зрения, выступает как системообразующий фактор, обеспечивающий интеграцию различных педагогических воздействий для достижения цели развития творческого потенциала.

Практическая реализация педагогического сопровождения в развитии креативности студентов творческих направлений в техникуме рассматривается в работах ряда исследователей. Л.М. Андрюхина в своих трудах отмечает важность создания педагогических условий и использования технологий, способствующих развитию креативного потенциала студентов в высшей школе, что может быть релевантно и для системы среднего профессионального образования [1]. К таким условиям относятся стимулирование самостоятельности, создание

проблемных ситуаций, организация проектной деятельности и предоставление возможности для экспериментирования.

Исследование Е.А. Волгусновой, О.В. Коноваловой и Е.А. Шерешковой подчеркивает значимость креативности, как компонента ранней педагогической одаренности, и указывает на необходимость ее развития на всех этапах профессионального образования [3]. О.И. Резникова, Е.П. Липунова и А.О. Серебренникова в своем исследовании акцентируют роль музейно-выставочного пространства, как средства педагогического сопровождения творческой деятельности студентов обучения фотографии, видео, производство и дизайна [6]. Использование музейных экспозиций и выставок помогает студентам знакомиться с образцами творчества, анализировать их и генерировать собственные идеи. В.В. Поваляев в своей работе рассматривает основы педагогического сопровождения творческой деятельности студентов колледжа средствами декоративно-прикладного искусства [5]. Он подчеркивает важность использования специфических методов и приемов, направленных на развитие художественного вкуса, образного мышления и практических навыков, необходимых для творческой самореализации.

Более широкое понимание педагогического сопровождения представлено в работах М.А. Иваненко, В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. М.А. Иваненко рассматривает педагогическое сопровождение, как процесс поддержки социально-личностного развития ребенка, что включает и развитие творческих способностей, как важного аспекта личности [4]. В.А. Сластенин и И.А. Колесникова определяют педагогическую поддержку, как деятельность преподавателя, направленную на оказание помощи студентам в решении проблем, связанных с обучением и развитием, включая стимулирование их творческой активности [7].

Таким образом, анализ научных трудов указанных авторов свидетельствует о многоаспектности и значимости педагогического сопровождения в развитии креативности у студентов творческих направлений, обучающихся в техникуме. Педагогическое сопровождение, опирающееся на теоретические основы моделирования и системного мышления, реализуется через создание благоприятных педагогических условий, использование специализированных методов и технологий, а также вовлечение студентов в активную творческую деятельность, в том числе в музейно-выставочном пространстве. Целенаправленное педагогическое сопровождение способствует формированию у будущих специалистов творческих профессий высокого уровня креативности, и является необходимым условием их успешной профессиональной деятельности и конкурентоспособности на рынке труда.

Методы исследования

В настоящем исследовании, направленном на изучение роли педагогического сопровождения в развитии креативности у студентов творческих направлений, обучающихся в техникуме, был использован комплекс взаимодополняющих теоретических и эмпирических методов, позволивших всесторонне рассмотреть исследуемый феномен в контексте современного профессионального образования. В качестве фундаментальной методологической основы исследования выступил компетентностный подход, обусловленный актуальными тенденциями развития системы профессионального образования, ориентированной на формирование у обучающихся интегрированных способностей к эффективной профессиональной деятельности, что нашло свое отражение в анализе теоретических положений.

Основным методом исследования явилось педагогическое моделирование, предполагающее разработку и теоретическое обоснование модели педагогического сопровождения формирования креативности у студентов творческих профессий, которая стала концептуальной основой для дальнейшего изучения исследуемого процесса. Разработанная модель, базирующаяся на анализе существующих научных подходов к развитию креативности и принципах педагогического сопровождения, имеет последовательные этапы, отражающие логику организации образовательного процесса, направленного на активизацию творческого потенциала студентов.

Результаты и обсуждение

На основании изученных исследований разработана модель педагогического сопровождения формирования креативности у студентов (см. рис. 1). Выбор данной предметной области обусловлен спецификой дизайнерской деятельности, которая по своей природе требует высокого уровня креативности, как основного профессионального качества. В сфере фотографии, видео и дизайна, креативность проявляется в способности разрабатывать оригинальные и эстетически привлекательные решения, соответствующие потребностям заказчика и тенденциям рынка. Следует отметить, что разработанная модель педагогического сопровождения направлена на целенаправленное развитие креативного потенциала будущих специалистов в области фотографии, видео и дизайна в рамках компетентностного подхода, чтобы повысить их конкурентоспособность и востребованность на рынке труда.

Представленная модель педагогического сопровождения формирования креативности у студентов представляет собой многокомпонентную и взаимосвязанную систему, направленную на целенаправленное развитие творческого потенциала обучающихся. Основным эле-

ментом модели выступает цель, которая заключается в развитии креативности у студентов дизайна, и является основным фактором их будущей профессиональной успешности и готовности к инновационной деятельности в сфере фотографии, видео, и дизайна.

Реализация поставленной цели обеспечивается посредством последовательного прохождения нескольких взаимосвязанных этапов, первым из которых является диагностика креативности студентов. Данный этап предполагает определение начального уровня развития креативных способностей обучающихся с использованием комплекса диагностических инструментов, таких как, специализированные тесты, опросники, а также анализ портфолио студентов, чтобы определить индивидуальные особенности и потенциальные возможности каждого обучающегося в контексте креативного мышления.

На основе полученных диагностических данных осуществляется педагогическое сопровождение, представляющее собой основной содержательный блок модели. Данный этап состоит из комплекса педагогических воздействий, направленных на создание оптимальных условий для развития креативности. В частности, предусматривается создание творческой образовательной среды, стимулирующей генерацию новых идей и экспериментирование. Активно используются активные методы обучения, способствующие вовлечению студентов в творческий процесс и развитию их самостоятельности. Реализуется индивидуальный подход к каждому студенту с учетом его личностных особенностей и уровня развития креативности. Интегрируется междисциплинарное обучение, помогающие студентам рассматривать дизайнерские задачи с различных точек зрения и применять знания из смежных областей. Активно используются современные образовательные технологии, расширяющие возможности для творческого самовыражения и поиска нестандартных решений. Также предусматривается стимулирование любознательности и готовности к риску, которое является важным условием для проявления креативности. Наконец, осуществляется развитие навыков самооценки и рефлексии, позволяющих студентам анализировать свой творческий процесс и результаты, что способствует их дальнейшему развитию.

Третьим этапом модели является оценка и анализ результатов (рефлексия). На данном этапе осуществляется оценка динамики развития креативности студентов на основе анализа их творческих работ и результатов промежуточных диагностических срезов. Проводится анализ творческих работ студентов с целью выявления уровня проявления различных аспектов креативности. Важным элементом данного этапа является рефлексия и самооценка студентов, которые самостоятельно анализируют свой творческий рост и определяют дальнейшие направления развития. По результатам оценки и анализа



Рис. 1. Модель педагогического сопровождения формирования креативности у студентов творческих профессий
Источник: Составлено автором

может осуществляться корректировка педагогического сопровождения, что обеспечивает гибкость и адаптивность образовательного процесса к индивидуальным потребностям студентов.

Важным структурным элементом модели является развитие основных компонентов креативности, к которым относятся гибкость мышления, оригинальность, беглость мышления, продуктивность, воображение, любознательность, а также готовность к риску и неопределенности. Педагогическое сопровождение целенаправленно воздействует на развитие данных компонентов, используя соответствующие методы и приемы обучения.

Конечным этапом модели является результат, который выражается в формировании креативных компетенций, необходимых для профессиональной деятельности студентов, обучающихся по направлениям «Фотография, видео», «Производство и дизайн», а также в готовности студентов к творческой самореализации в профессиональной сфере.

Таким образом, представленная модель педагогического сопровождения представляет собой целостную и взаимосвязанную систему, направленную на эффективное развитие креативности у студентов обучения по направлению, фотография, видео, производство и дизайн, обеспечивая их успешную профессиональную подготовку и готовность к учебной деятельности.

Выводы и заключение

Проведенный анализ научно-педагогической литературы демонстрирует роль компетентного подхода в системе профессионального образования современного динамично развивающегося социума. Компетентный подход выступает в качестве методологической основы образовательного процесса, который обусловлен необходимостью перехода от теоретических знаний к формированию у обучающихся интегрированных способностей. Данные способности обеспечивают эффективное осуществление профессиональной деятельности в реальных практических контекстах. В соответствии с компетентным подходом, образовательный процесс целенаправленно проектируется и реализуется с целью достижения измеримых и релевантных профессиональных компетенций. Компетенции непосредственно определяют готовность выпускников к успешному выполнению своих будущих трудовых функций. При

этом компетентный подход выступает в роли определяющего конструкта обучения, представляя собой целостную систему, которая структурирует все аспекты образовательного процесса и ориентирует его на достижение заданных результатов в виде сформированных профессиональных компетенций.

Исходя из признания значимости компетентного подхода в обеспечении результативно-целевой направленности профессионального образования и учитывая современные социокультурные тенденции, характеризующиеся возрастающей потребностью в специалистах с развитым творческим потенциалом, разработана модель педагогического сопровождения формирования креативности у студентов творческих направлений, обучающихся в техникуме. В контексте профессионального образования, особенно в творческих областях, креативность является не просто желательным, а профессионально-значимым качеством. Именно креативность определяет способность к генерации инновационных идей, нестандартному решению возникающих задач и созданию оригинальных продуктов.

Практическая реализация педагогического сопровождения в контексте развития креативности студентов творческих направлений в техникуме, предполагает создание благоприятных педагогических условий. Также важным является активное использование специализированных методов и технологий, а также возможности музейно-выставочного пространства. Кроме того, необходимо стимулирование самостоятельности, любознательности и готовности к риску, чтобы способствовать формированию у будущих специалистов высокого уровня креативности.

Разработанная модель педагогического сопровождения формирования креативности у студентов обучающихся по направлениям «Фотография, видео», «Производство и дизайн», состоит из диагностики, педагогического сопровождения и оценки с анализом результатов. Педагогическое сопровождение включает создание творческой среды, использование активных методов обучения, индивидуальный подход, междисциплинарное обучение, современные технологии, стимулирование любознательности и развитие навыков самооценки. Представленная модель представляет собой целостную и взаимосвязанную систему и ориентирована на эффективное развитие креативного потенциала будущих специалистов творческих профессий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андрияшина Л.М. Педагогические условия и технологии развития креативного потенциала студентов в высшей школе // Современные проблемы науки и образования. 2021. № 6. С. 26–41.
2. Андрияшина Л.М. Креативное образование менеджера: контексты XXI века // Образование и наука. Известия УрО РАН. 2009. № 6–2 (63). С. 121–133.

3. Волгуснова Е.А., Коновалова О.В., Шерешкова Е.А. Исследование роли креативности в специальных компонентах ранней педагогической одаренности у старшеклассников // Казанский педагогический журнал. 2022. № 6 (155). С. 196–202.
4. Иваненко М.А. Педагогическое сопровождение социально-личностного развития ребенка в период детства: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург. 2005. С. 14.
5. Поваляев В.В. Основы педагогического сопровождения творческой деятельности студентов колледжа средствами декоративно-прикладного искусства // Концепт. 2018. №2. С. 94–105.
6. Резникова О.И. Педагогическое сопровождение творческой деятельности студентов ДПИ и дизайна средством музейно-выставочного пространства // Формирование системы подготовки и профессионального роста научно-педагогических кадров в ДПИ и художественном образовании: Материалы международной научно-практической конференции, Брянск, 05–07 июня 2022 года. Брянск: Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского. 2022. С. 91–96.
7. Слостенин В.А., Колесникова И.А. Педагогическая поддержка ребенка в образовании: учеб. пособие для студ. высш. уч. завед. / под ред. В.А. Слостенина, И.А. Колесниковой. М.: Изд. центр «Академия». 2006. 283 с.
8. Штофф В.А. Моделирование и философия. М.: Наука, 1966. 304 с.
9. Щедровицкий П.Г. Системо-мыследеятельностная методология и психология. // Электронная публикация: Центр гуманитарных технологий. 10.08.2006. URL: <https://gtmarket.ru/library/articles/2567>
10. Щербакова М.В. Педагогическое сопровождение формирования креативности студентов в условиях непрерывного образования в сфере дизайна: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01, 13.00.08 / М.В. Щербакова; [Место защиты: Нижегород. гос. архитектур.-строит. ун-т]. Нижний Новгород. 2014. 24 с.

© Неверовская Наталья Викторовна (natasha_belch@mail.ru), Шамова Татьяна Владимировна (kan-tatyana@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К УЧЕБНОМУ ПРОЦЕССУ В ВУЗЕ

HERMENEUTICAL APPROACH
TO THE EDUCATIONAL PROCESS
AT THE UNIVERSITY

A. Nyudyurmagomedov
M. Rabadanov

Summary: The purpose of the study. The study is devoted to a problem relevant to the prospects for the development of education related to the implementation of a hermeneutic approach that allows creating conditions for open education in which students learn to openly express their free thoughts and the meanings of the knowledge they study. In this regard, the purpose of the study was to create an open educational environment in the educational process of the university, in which students can freely create and present their free thoughts and meanings in the knowledge they study. Materials and methods. The following methods were used in the study: analysis of various scientific positions regarding the role of the hermeneutic approach to the educational process at the university, analysis of educational practice from the standpoint of assessing the need for a hermeneutic approach to an interactive educational environment, development of meaningful and interactive technologies that contribute to the productivity of the hermeneutic approach to the educational process and testing the effectiveness of the developed interactive and meaningful technologies in master classes university innovators. The hermeneutic approach in the study is presented as a construction of linking adequate technologies to each stage of learning implementation. Thus, by the stage of selecting the content of education, different ways of explaining the world are presented. The construction of auxiliary knowledge is proposed for the stage of methodological processing. Technologies for demonstrating the ambiguity of concepts, the inconsistency of knowledge, and different ways of explaining the world are proposed for the stage of the hermeneutical position of the teacher. The implementation of the hermeneutic approach by students in collaboration with the teacher is assumed in the technologies of prompt reaction to an unexpected question, the creation of free thoughts, reasoning on knowledge, creating their own meanings of the phenomena being studied, reflection of understanding. The technologies of individual and group projects are proposed for the stage of students' creation of the author's meaning. Conclusion. The study proves that interactive and sense-creating technologies are more productive in the implementation of the hermeneutical approach to the educational process in higher education. These technologies make it possible to create conditions of open education in the educational process, in which students freely express their thoughts and meanings to the knowledge they are learning.

Keywords: hermeneutical approach, interpretation of educational texts, different ways of understanding and explaining the world, semantic and interactive technologies, students' free thoughts and meanings, open education.

Нюдюрмагомедов Абдулахад Нюдюрмагомедович
доктор педагогический наук, профессор, Дагестанский
государственный университет, (г. Махачкала)
nudurmagomedov@mail.ru

Рабаданов Муртазали Хулатаевич
доктор физико-математических наук, профессор,
ректор, Дагестанский государственный университет,
(г. Махачкала)
rab_mur@mail.ru

Аннотация: **Цель исследования.** Исследование посвящено проблеме, актуальной для перспектив развития образования, связанной с реализацией герменевтического подхода, позволяющего создавать условия открытого образования, в котором студенты учатся открыто выражать свои свободные мысли и смыслы изучаемых знаний. В связи с этим **целью исследования** было создание в учебном процессе вуза открытой образовательной среды, в которой студенты могут свободно создавать, презентовать свои свободные мысли и смыслы в изучаемых знаниях. **Материалы и методы.** В исследовании использованы следующие методы: анализ различных научных позиций относительно роли герменевтического подхода к учебному процессу в вузе, анализ образовательной практики с позиций оценки необходимости герменевтического подхода к интерактивной образовательной среде, разработка смылосозидающих и интерактивных технологий, способствующих продуктивности реализации герменевтического подхода к учебному процессу и апробация эффективности разработанных интерактивных и смылосозидающих технологий в мастер-классах инноваторов университета. **Результаты исследования** Герменевтический подход в исследовании представлен как конструкция привязки адекватных технологий к каждому этапу реализации обучения. Так к этапу отбора содержания образования представлены разные способы объяснения мира. К этапу методической обработки предложены конструирование вспомогательных знаний. К этапу герменевтической позиции преподавателя предложены технологии демонстрации многозначности понятий, противоречивости знаний, разные способы объяснения мира. Реализация герменевтического подхода студентами в совместной с преподавателем работе предполагается в технологиях оперативности реакции на неожиданный вопрос, создания свободных мыслей, рассуждения над знаниями, создания своих смыслов изучаемых явлений, рефлексии понимания. К этапу созидания студентами авторского смысла предложены технологии индивидуальных и групповых проектов. **Заключение.** В исследовании обосновано, что в реализации герменевтического подхода к учебному процессу в высшей школе более продуктивными являются интерактивные и смылосозидающие технологии. Эти технологии позволяют создать в учебном процессе условия открытого образования, в котором студенты свободно выражают свои мысли и смыслы к изучаемым знаниям.

Ключевые слова: герменевтический подход, интерпретация учебных текстов, разные способы понимания и объяснения мира, смылосозидающие и интерактивные технологии, свободные мысли и смыслы студентов, открытое образование.

Введение

В российском образовании последних лет происходят несколько противоречивых тенденций и прогнозов развития. Долгие годы пытаются ограничить приоритет усвоения и применения знаний в пользу развития учащихся в процессе учебного познания. Но до сих пор продолжают традиции классического образования, целью которого остается усвоение знаний и способов их применения для обеспечения лучших условий жизни человека. Массовым явлением стало увлечение цифровыми технологиями как интерактивными средствами, в связи с чем школы и вузы насыщаются компьютерными технологиями. Однако исследователи отмечают ряд существенных недостатков цифровых технологий: отождествление знаний и информации, игнорирование закономерностей понимания и создания смыслов обучающимися, замена речевых функций кнопочными, безмолвными, игнорирование воспитательной функции обучения [1]. Популярными стали инновационные технологии, однако при этом увлекаясь внешним эффектом, в них терялись глубина понимания и развитие мыслительных процессов студентов.

Эти тенденции наблюдаются как в общеобразовательной, так и в профессиональной и высшей школе. В связи с этим А.Ф. Закирова утверждает, что преобладание технологической составляющей над ценностно-смысловой оборачивается упрочением прагматичного, узкофункционального, технократического вектора развития образования [2].

Анализ образовательных реформ и инновационной практики образования в высшей школе показывает, что еще недостаточно учитывается ряд резервных возможностей активизации учебного процесса: синергетический и герменевтический характер взаимоотношений, соответствие содержания динамике развития наук, стимулирование и поддержка свободных мыслей, рассуждений и смыслов студентов.

С учетом предложенных аспектов развития педагогических систем целью статьи является создание в учебном процессе вуза открытой образовательной среды, в которой студенты могут свободно создавать, презентовать свои свободные мысли и смыслы в изучаемых знаниях, что соответствует герменевтическому подходу к организации учебного процесса в вузе.

Результаты

Анализ состояния разработанности проблемы

Обращение к научным исследованиям показывает, что пока нет единого подхода и однозначного понимания роли герменевтики в образовании. В фундаментальном

представлении герменевтика является наукой об интерпретации текстов в контексте их понимания, которое по существу является основным механизмом образования.

Многие исследователи связывают герменевтический подход к образованию со способами подведения обучающихся к собственным мыслям, рассуждениям и смыслам. Так О.В. Курило считает, что «герменевтика в образовании является не только искусством объяснения непонятных текстов, но и наукой по выявлению смысла, содержащегося в источниках информации и культуры в неявном виде» [3, с. 18]. Педагогической сущностью герменевтической технологии С.И. Пискунова считает компетентную работу преподавателей предметников и студентов с текстами культуры, направленную на выявление их смысла [4]. Д.Ю. Ануфриева связывает герменевтический подход к образованию со смыслообразованием и предлагает «сформулировать основные способы конструирования технологий обучения, направленных на постижение смысла, позволяя обучающимся рефлексировать учебную ситуацию» [5, с. 97]. О.Т. Сущенко приходит к выводу о том, что опора на герменевтический подход в процессе профессиональной подготовки специалистов позволяет организовать познавательную деятельность, направленную на постижение ценностей и смыслов [6].

Проблема герменевтического подхода к образованию была и предметом внимания психологов. Так, пытаясь объяснить субъективные характеристики смысла, психолог В. Франкл утверждает, что «смысл не может быть задан, а может и должен быть создан человеком и этому его можно научить» [7, с. 51]. Тогда получается, что знание-смысл возникает в процессе самого учебного познания, его нельзя предугадать, поскольку зависит от характера свободных мыслей преподавателя и обучающихся.

Поскольку герменевтика появилась как наука о толковании текстов, она всегда была в поле внимания лингвистов и филологов. В связи с этим глубже проник в сущность процесса создания и развития смысла при анализе художественных текстов М.М. Бахтин, считая, что «носителем полноценного смысла может быть только «человек в человеке с его свободной незавершенностью и переменностью». Он связывает этот внутренний носитель, импульс смысла с условиями, ситуациями, в которых человек решается на поиск своей незавершенности [8, с. 98], которую может создать преподаватель, когда студенты чувствуют нехватку чего-то в своих мыслях и рассуждениях.

В нашей позиции герменевтический подход заключается в создании в учебном процессе условий, в которых студенты получают возможность создавать собственные мысли, идеи, смыслы и свое понимание в одинаковых для всех знаниях и увидеть перспективу своего развития [9, с. 4].

Целостная конструкция герменевтического подхода к учебному процессу

Обобщая анализ различных научных позиций исследователей, можно представить целостную конструкцию герменевтического подхода к образованию как основу создания интерактивной образовательной среды в высшей школе. Она имеет этапный, динамичный и взаимосвязанный характер. Начинается она с анализа смыслов знаний и текстов, созданных учеными, философами, писателями текстов. При разработке содержания образования, исходя из общественных целей, известные ученые и специалисты в разных областях экономики и социальной жизни людей отбирают из них актуальные и перспективно важные узловые системы знаний. При этом они создают и выражают свои представления и толкования отобранным ценностям науки и культуры, которые должен получить человек в предполагаемом образовании.

Таким образом отобранные знания методисты наполняют вспомогательными знаниями при составлении учебных текстов, выражая в них свои смыслы. При этом герменевтический подход требует обращения к разным способам понимания и объяснения явлений мира и знаний о них.

В интерактивной образовательной среде возникают взаимоотношения в форме вариативных мыслей студентов об изучаемых знаниях, сравнение мыслей разных студентов, диалог мыслей и создание новых смыслов, позволяющих глубже понимать изучаемые знания, при сохранении права на собственное мнение и позицию. В таком взаимодействии мнений и позиций студентов можно использовать герменевтические принципы и приемы: бинарных оппозиций, интертекстуальности, метафоризации, остранения и герменевтического круга.

В нашем понимании в основе герменевтического подхода к учебному процессу вуза необходимо учитывать следующие факторы, влияющие на открытость мыслей студентов, способность к интерпретации и глубокому пониманию знаний о явлениях мира:

- каждый студент является источником мысли;
- источником свободной мысли является сомнение;
- свободная мысль требует стимула и поддержки;
- разные способы объяснения и понимания мира подталкивают к размышлениям;
- только своими мыслями можно понимать новое, неизвестное;
- встреча с иной мыслью приводит к диалогу мыслей;
- смысл нельзя давать со стороны, а создается самим студентом.

Герменевтические приемы в учебном процессе

С учетом этих факторов в исследовании разработаны вариативные интерпретации, рассуждения по смыслу,

раскрытие и разрешение противоречий и альтернативных знаний, поиск межпредметных знаний, рассмотрение знаний на макро и микроуровне, создание ассоциаций при восприятии текстов, оперативность реакции на неожиданный вопрос, диалог альтернативных мыслей. Соответственно они были приложены к содержанию учебных материалов, к вспомогательным знаниям в учебных текстах, к взаимодействию студентов с объяснениями преподавателя, с информацией из разных источников к диалогам между студентами и взаимодействию студентов с собственными мыслями и смыслами при разработке и презентации проектов. При выполнении таких заданий целесообразно практиковать замену вспомогательных знаний в учебных текстах своими доводами. Привести ссылки из оригинальных авторских текстов и дать к ним свои интерпретации. Сравнить вспомогательные знания к одинаковым темам в разных учебных пособиях.

Работа с учебными текстами как правило начинается в толковании основных понятий, который по существу является герменевтическим процессом. На начальном этапе при введении понятий или для создания условий оперативного внимания используется неожиданные вопросы или противоречивые ситуации. Например, «Нагреваются ли молекулы при кипении воды?», «Каких чисел больше натуральных или целых?», «В чем разница в течение тока, воды и времени?» Такие вопросы направлены на стимулирование свободных мыслей и рассуждений студентов. Другой аспект касается разъяснения преподавателем разных способов представления изучаемых знаний. На начальном этапе при введении понятий или для создания условий оперативного внимания используется неожиданные вопросы или противоречивые ситуации. Например, «Нагреваются ли молекулы при кипении воды?», «Каких чисел больше натуральных или целых?», «В чем разница в течение тока, воды и времени?» Такие вопросы направлены на стимулирование свободных мыслей и рассуждений студентов.

В нашем исследовании разработана технология «Ассоциации в смысловом восприятии текста». В ходе этого интерактивного занятия в начале студентам демонстрируются видеоматериалы по основным эпизодам художественного текста. Студенты создают свои ассоциации по наблюдениям и записывают ключевые слова по своим ассоциациям. Составляется общий список ключевых слов, составленных всеми студентами группы. После начинается чтение текста, во время которого студенты сравнивают свои ключевые слова со смыслом автора. В результате обсуждают степень понимания ими авторского смысла и своего понимания. Здесь не упоминаются принципы и приемы герменевтики, но все эти процедуры направлены не на интерпретацию событий для их глубокого понимания.

Аналогично работает и технология сравнения оценки событий с разных позиций и способов понимания мира. Технология «Разные способы объяснения мира» содержательно и процессуально отражает следующие аспекты интерпретации. В начале даются три варианта вводного слова эколога, аналитика и преподавателя по теме «Экологические последствия военных конфликтов» и проводится сравнительное обсуждение. После разыгрывается диалог добра и зла в ролях студентов о последствиях военных катастроф. Оценку этому диалогу дают мудрец, оптимист и пессимист также в ролях студентов. Приводится эпизод обращения добра и зла к Богу о том, как решить проблему. Продолжается технология со вброся преподавателя о том, что «зло может быть устранено покаянием» и его обсуждения всей группой. Дальше идут оценки эрудита и философа о последствиях биологического оружия. Завершается технология домашним заданием «добро создается из зла» с последующим обсуждением мнений студентов. Каждый эпизод этой технологии также проходит по герменевтическим принципам и приемам. Только так можно обеспечить глубокое понимание и смысл студентов в изучаемых явлениях и знаниях о них. В нашем исследовании разработаны и апробированы более тридцати интерактивных технологий такого характера.

Еще одним аспектом герменевтического подхода к учебному процессу является проектная деятельность, имеющая созидательный характер, в которой создается новый созданный мыслями и идеями студентов продукт, который можно считать авторским смыслом. В связи с такими требованиями к проектам, необходимо помнить, что результатом проекта должен быть новый продукт, выражающий специфику смысла разработчика или группы студентов. Образцом проекта для студентов может быть технология «Мысленный эксперимент» по поиску нового смысла в заданном тексте путем собственных рассуждений. Проекты студентов направлены на развитие у них способности создать новый продукт собственными мыслями.

Заключение

Исследовательская работа, описанная в статье, была организована в Центре интерактивных образовательных технологий Дагестанского государственного универси-

тета. В центре ежегодно с привлечением инноваторов университета разрабатываются технологии реализации герменевтического подхода к учебному процессу в высшей школе. На основе разработанных технологий проводятся мастер-классы. Видеозаписи этих мастер-классов с методическим сопровождением размещаются на сайте университета для внедрения в массовую практику. Кроме того, в центре выпускается периодическое издание «Интерактивные образовательные технологии в высшей школе» со словесным описанием разработок с методическими рекомендациями преподавателям по их использованию в своей работе [10]. В итоге этот центр в процессе герменевтического подхода позволяет создавать в университете благоприятную интерактивную среду, инноваторы мастер-классов претендуют на звание «лучший преподаватель университета». Собранные материалы по технологиям используются на занятиях магистратуры по курсу «Педагогика и психология высшего образования», а также на курсах повышения квалификации.

Обобщение разных научных позиций о роли герменевтического подхода к образованию показывает, что они такой подход закономерно связывают с пониманием и смыслом, создаваемыми студентами в изучаемых явлениях или знаниях о них. При этом происходит углубление понимания студентами сущности изучаемых знаний через открытость мыслей, идей и смыслов и знаний, представляемых разными способами объяснения явлений мира. Исследование подтвердило, что научные знания в своем обобщенном виде не вызывают сомнений, подталкивающих студентов к собственным мыслям, для этого необходимы новые формы знаний: неявные знания, гипотезы, личностные знания, аналогии, противоречия, интерпретации, знания-опровержения, договорные знания, знания-символы, кодированные знания, знания-идеи, знания-мысли, знания-смыслы. При этом смылосозидающие технологии выступают спусковым механизмом интеракции и позволяют сделать студентов сопричастными к процессу изучения и понимания знаний. Герменевтический подход к учебному процессу создает условия открытого образования, в котором студенты свободно выражают свои мысли и смыслы к изучаемым знаниям, заданным разными способами объяснения явлений мира.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вербицкий А.А. Цифровое обучение: проблемы, риски и перспективы /А.А. Вербицкий // Электронный научно-публицистический журнал «Homo Cyberus». 2019. №1(6). [Электронный ресурс]. URL: http://journal.homocyberus.ru/Verbitskiy_AA_1_2019
2. Закирова А.Ф. Теоретические основы педагогической герменевтики и варианты ее реализации в научно-образовательной практике // Образование и наука. 2012. №6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-osnovy-pedagogicheskoy-germenevtiki-i-varianty-ee-realizatsii-v-nauchno-obrazovatelnoy-praktike> (дата обращения: 25.06.2025).\
3. Курыло О.В. Герменевтический подход к современному образованию // Территория наук. Киб. 2018. №5. – с. 18–23. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/germenevticheskiy-podhod-k-sovremennomu-obrazovaniyu> (дата обращения: 28.06.2025).

4. Пискунова С.И., Виноградова И.Б. Герменевтика как педагогическая технология исследования текстов культуры // Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке. 2019. Том 8. № 6А. С. 45–53. DOI: 11.34670/AR.2020.46.6.037
5. Ануфриева Д.Ю. Основные подходы к герменевтической концепции смыслообразования в процессе // Идеи и идеалы. 2010. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-podhody-k-germenevticheskoy-kontseptsii-smysloobrazovaniya-v-protsesse> (дата обращения: 28.06.2025).
6. Сущенко О.Т. Реализация идей педагогической герменевтики в контексте гуманизации образовательных технологий // ВЕСТНИК ВГУ СЕРИЯ: Проблемы высшего образования. 2020. № 2. С. 100–103
7. Франкл В. Человек в поисках смысла. Пер. с англ. и нем. М.: Прогресс, 1990. 365 с
8. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. 2-е изд. М: Искусство, 1986. 444с.
9. Нюдюрмагомедов А.Н., Исаев З.И., Савзиханова М.А. Абдурагимова Л.А. Смыслозодующее образование /Под. ред. профессора А.Н. Нюдюрмагомедова. Махачкала: АЛЕФ, 2021. 176 с.
10. Интерактивные образовательные технологии в высшей школе. / под ред. профессора А.Н. Нюдюрмагомедова. периодическое издание [текст] - Махачкала: Издательство ДГУ, 2013 – 2020.

© Нюдюрмагомедов Абдулахад Нюдюрмагомедович (nudurmagomedov@mail.ru), Рабаданов Муртазали Хулатаевич (rab_mur@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПАТРИОТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ, ПРЕПОДАВАЕМЫЙ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

PATRIOTIC POTENTIAL OF PHYSICAL EDUCATION, TAUGHT IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

**L. Nyurksne
R. Gezha
M. Kulikova**

Summary: Russian realities are closely linked to the historical experience of the state in fostering patriotism among citizens through physical culture and sports. The competitive activities of both a solo athlete and a team of players contribute to the development of important qualities of a person who loves his country: the desire to protect the interests of the state, defend the prestige of Russia and its citizens, and achieve high results for the benefit of the fatherland so that its population can be proud of their compatriots and Homeland. Young people studying in higher schools of the Russian Federation are an important part of society, as they will become the main builder of state ideology, values, attitudes, and Russia itself in the near future. In a short period of time, graduates of professional educational institutions will take up leadership positions and begin to shape political ideals, ensuring that people work and act for the good. They defended the interests of their homeland and its borders, and considered their compatriots to be a united, cohesive family capable of aiding and support to its members. These qualities in the context of citizenship and patriotism are effectively formed in the process of team sports activities at the university, which contribute to the development of a harmonious and productive team and are the result of social facilitation.

Keywords: patriotism, patriotic education, physical culture, sports, higher education institution, homeland, family, friendship.

Нюрксне Лариса Алексеевна

старший преподаватель, Московская государственная академия ветеринарной медицины и биотехнологии имени К.И. Скрябина
nurksne@mail.ru

Гежа Роман Валерьевич

старший преподаватель, Московская государственная академия ветеринарной медицины и биотехнологии имени К.И. Скрябина
gezha.r@yandex.ru

Куликова Мария Викторовна

Преподаватель, Московская государственная академия ветеринарной медицины и биотехнологии имени К.И. Скрябина
marikulikova93@gmail.com

Аннотация: Российские реалии тесно связаны с историческим опытом государства возвращать в гражданах патриотизм средствами физической культуры и спорта. Соревновательная деятельность как сольного спортсмена, так и команды игроков способствует развитию важных качеств человека, любящего свою страну: желания защищать интересы государства, отстаивать престиж России и ее граждан, добиваться высоких результатов на благо отечества, чтобы его население могло гордиться своими соотечественниками и Родиной. Молодежь, обучающаяся в высших школах Российской Федерации, является значимой частью общества, так как станет основным строителем государственных идеологии, ценностей, установок и самой России в ближайшей перспективе – через короткий промежуток времени выпускники профессиональных учебных учреждений займут руководящие должности и станут формировать политические идеалы, заботиться о том, чтобы люди работали и действовали на благо Родины, защищали интересы своей страны и ее границы, считали соотечественников единой сплоченной семьей, способной оказывать ее членам помощь и поддержку. Перечисленные качества в контексте гражданственности и патриотизма эффективно формируются в процессе командных спортивных занятий в вузе, которые способствуют развитию гармоничного и продуктивного коллектива, являются итогом социальной фасилитации.

Ключевые слова: патриотизм, патриотическое воспитание, физическая культура, спорт, высшее учебное заведение, родина, семья, дружба.

Введение

Патриотическое воспитание пронизывает все образовательные сферы обучающихся – его интеграция важна для каждой дисциплины, что позволяет возвращать в аудитории истинную любовь и уважение к Родине посредством междисциплинарного подхода. «Физическая культура является мощнейшим механизмом в формировании таких мировоззренческих оснований личности, как гражданственность и патриотизм» [8; 4, с. 77/189], выступая в роли инструмента развития

ценностно-смысловой компетентности студентов. Доминирующими компонентами данных качеств являются мировоззренческие и личностно значимые качества, для чего важно зарожать в обучающихся личностно и социально важные ценностные установки [10, р. 61].

Согласно А.Н. Шикановой, Е.Л. Зайцевой, Л.А. Метельковой, О.М. Сироткиной (2020), в основе патриотического воспитания лежит планомерная деятельность коллектива высшего учебного заведения, семьи, а также сверстников, направленная на формирование и совершенствование

системы взглядов, нравственных установок и общекультурных ценностей обучающихся [10, р. 62].

В свою очередь, ценностно-смысловая компетентность студентов, отражающая стремление к гуманизму, владение и следование моральным нормам, соответствует критериям патриотического воспитания. Это создает как феноменологическое, так и процессуальное сопряжение двух образовательных систем – патриотического воспитания и формирования ценностно-смысловой компетентности [10, р. 62], реализуемые в т.ч. посредством дисциплины «Физическая культура и спорт».

Материалы и методы основаны на системном подходе и включают анализ, синтез и систематизацию материала, аналитику и обработку статистических данных.

Результаты и обсуждение

В рамках национального проекта «Образование» реализуется федеральный проект «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации», согласно которому для образовательных организаций всех уровней созданы рабочие программы воспитания молодежи с упором на такие традиционные ценности, как Родина, семья и дружба [2]. Данная инициатива направлена на «обеспечение функционирования системы патриотического воспитания граждан Российской Федерации» [6], воспитательную работу в общеобразовательных и профессионально ориентированных учебных учреждениях,

а также включает в себя проведение мероприятий патриотической направленности (см. рисунок 1):

Исходя из данных Всероссийского центра исследования общественного мнения (ВЦИОМ), уже к 2023 г. Федеральный проект «Патриотическое воспитание граждан РФ» продемонстрировал свою эффективность – согласно опросу 1600 респондентов, патриотами начали себя считать 91% россиян (в 2000 г. данный показатель составлял 84%, в 2013-ом – 81%, соответственно), 52% из которых относят себя к лицам, безусловно преданным своей Родине и семье [7]. Среди молодежи «студенческого» возраста (18–24 года) зафиксированы следующие ответы (см. рисунок 2):

Исходя из вышепредставленных данных на рисунке 2, 85% студенческой молодежи относит себя к патриотам, при этом к безусловным патриотам причисляют себя 42%. Основная часть опрашиваемой аудитории стремится улучшить положение дел на Родине (50%), работает на благо и процветание России (48%), при этом 50% полагает, что патриотизм – это необходимость говорить правду о своем государстве, «какой бы горькой она ни была» [7]. Между тем, на вопрос: «Что для Вас означает любить Родину?» 18% ответили: «Знать и любить историю, культуру, традиции», 16% – вкладываться в процветание России, и только 5% – «Быть патриотом» [7].

Спортивные достижения, которых человек может добиться для своей организации, в т.ч. учебной, города /

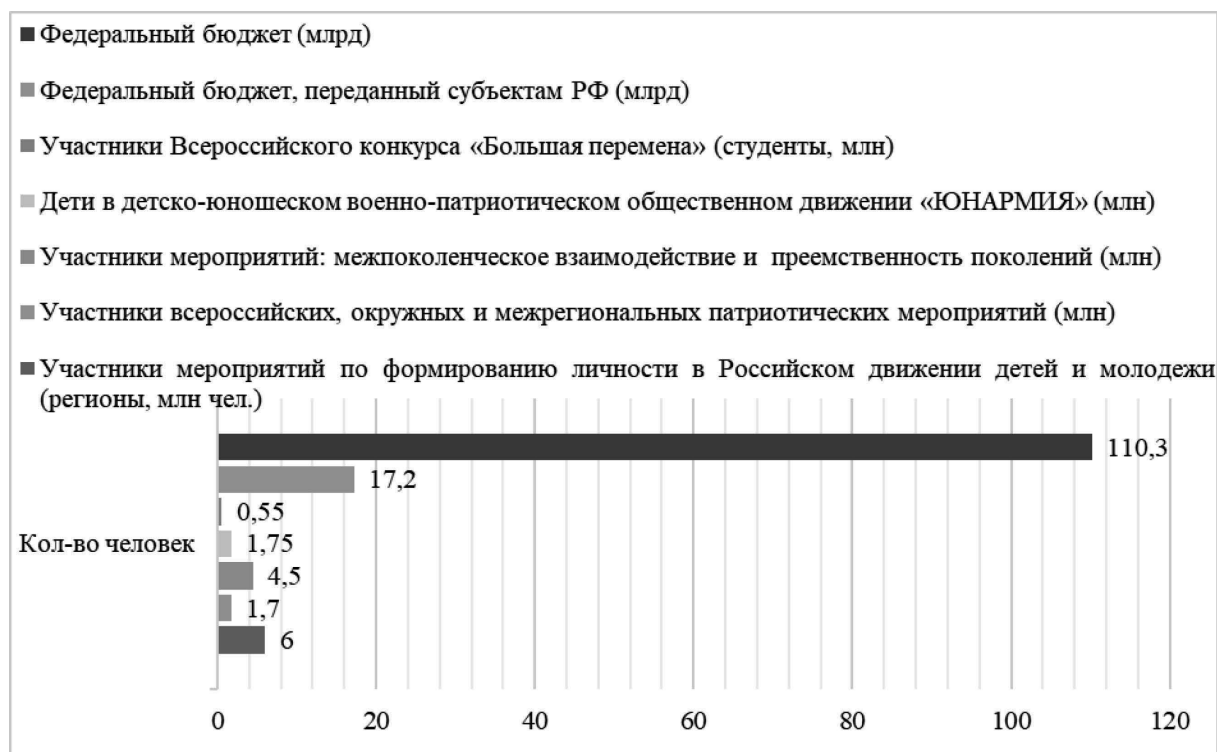


Рис. 1. Основные результаты и показатели мероприятий проекта «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации» [6], 2024 г. (рисунок наш)

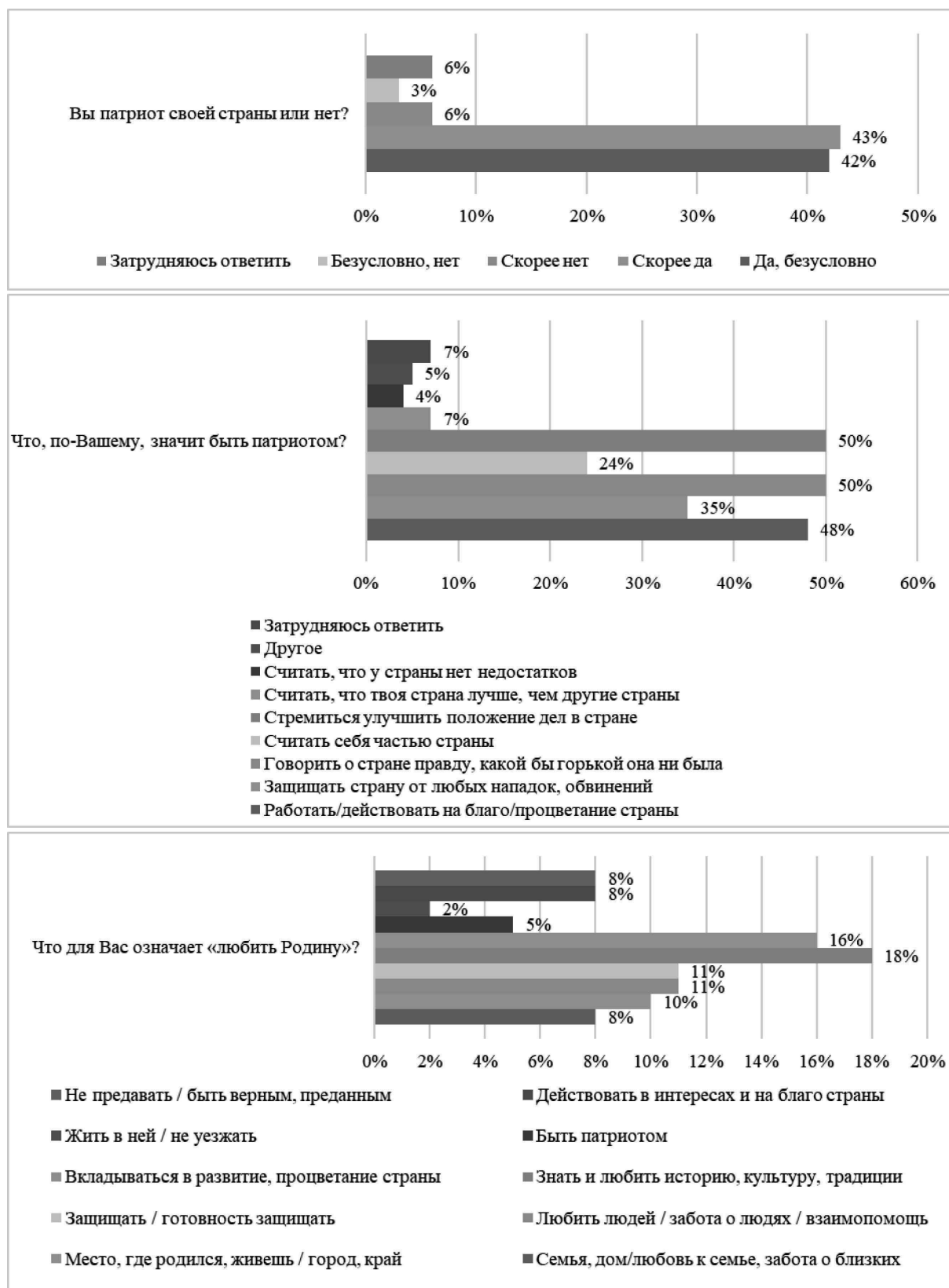


Рис. 2. Патриотические настроения лиц «студенческого» возраста (18–24 лет). Данные ВЦИОМ, 2023 г. [7] (рисунок наш)

края, страны – это и есть стремление улучшить положение своего государства на региональном и международном уровнях [1, с. 1086], как и знание традиций, культу-

ры и истории, которые построены в т.ч. на физическом развитии граждан – спортивные победы страны способствуют подъему патриотизма. Данный аспект подтверж-

дается как существованием ГТО («Готов к труду и обороне») с 1927 г. – обладать данным значком отличия всегда считалось почетным [3], так и многочисленными победами россиян в Олимпийских играх, начиная с их возрождения в 1986 г. Соответственно, указанные ответы, полученные ВЦИОМ, тесно коррелируют с основными миссиями и ценностями физической культуры и спорта, которым необходимо уделять большое внимание в высших учебных заведениях.

Одним из основных инструментариев интеллектуального и физического развития граждан России является Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс, программа физкультурной подготовки ГТО [3; 4, с. 75/189], призванный модернизировать государственную политику в области физической культуры и спорта, а также способствующий повышению уровня здоровья нации, в т.ч., развитию патриотичной личности. Основной целью данного проекта является, помимо совершенствования физических качеств россиян, «стремление к обогащению духовных ценностей граждан через развитие и гармоничное совершенствование индивидуальных качеств каждого» [5, с. 151]. ГТО формирует чувство патриотизма, т.к. становление сил и здоровья помогают обучающимся чувствовать себя более способными и готовыми защищать свою Родину [5, с. 152].

Помимо вышеперечисленных аспектов, сдача норм ГТО является поводом для гордости и способствует формированию чувства исполненного долга [5, с. 152] – такие качества прививают победы и участие во внутри- и международных Универсиадах (Всемирных студенческих играх, на которых впервые с 2019 г. выступают представители России), межвузовских и внутривузовских соревнованиях.

Приоритетным направлением в патриотическом воспитании средствами физической культуры и спорта в вузе должны стать такие традиционные ценности, как Родина, семья и дружба (см. рисунок 3):

Как подчеркивают в своих исследованиях Н.В. Арнст, Е.Д. Кадышева, Т.А. Трифоненкова (2022), в функции дисциплины «Физическая культура и спорт» в высшей школе в рамках патриотической траектории входит «воспитание общекультурных и социальных качеств, среди которых доброта, понимание, гуманность, культура межличностного и межнационального общения, что в совокупности формирует и развивает любовь к родине» [1, с. 1085].

Любовь к Родине – это, в первую очередь, забота о семье и близких [7], ради которых обучающийся стремится, в т.ч. преодолевать спортивные препятствия и достигать



Рис. 3. Патриотический потенциал физической культуры в высших учебных заведениях (рисунок наш)

соответствующих целей, благодаря чему родные и друзья могут им гордиться – данный феномен коррелирует с ответами в опросе ВЦИОМ, согласно которому 16% молодежи желает «вкладываться в развитие, процветание страны, чтобы она становилась лучше» [7]. Указанные тенденции дуальны, тем более что семья является «Малой Родиной» для человека, соответственно, имеет с ней общие ценности, обязанности и естественное разделение ролей, как и в спортивной команде, где есть лидеры (тренер, капитан) и игроки.

Указанные факторы также конгломерируют с ответами респондентов ВЦИОМ (2023) о том, что предполагает под собой любовь к Родине, которую 8% молодежи интерпретирует как «любовь к семье и заботу о близких» [7]. Данное чувство формируется в командных видах спорта, когда каждый член группы старается действовать в единстве с участниками коллектива, быть сплоченным с ними, помогая, тем самым, прийти к победе и сформировать положительный образ своей команды. «Социальная идентификация игроков со своей организацией поддерживает и укрепляет чувство групповой принадлежности» [9, с. 368]. При выступлениях на соревнованиях межвузовского уровня целью становится забота об имидже и моральном облике вуза обучающихся, на межрегиональном – города / сельского поселения, а на международном – страны, Родины. Кроме того, социальная составляющая командных видов спорта и выступлений на междугороднем и междустрановом уровнях активизирует механизм общественной поддержки, помогающий участникам справляться с трудностями и стрессом благодаря другим участникам команды и их близким (семье, друзьям, фанатам), что, согласно ответам 3% россиян (18-24-х лет), также является важным качеством патриота [7].

Ценностный потенциал семьи в воспитании патриотизма обусловлен историческим опытом народа [4, с. 78/189], когда во Вторую Мировую Войну россияне смогли победить неприятеля благодаря своей сплоченности – основной мотивационной детерминантой сражаться на поле боя была семья – мужчина шел защищать свою жену, детей, родителей. Именно высокая ценность каждой ячейки общества для каждой главы семьи явля-

лась неоспоримым аспектом в борьбе против фашизма. Фундаментом института семьи являлась твердая система убеждений, принципов и установок, объединяющая всех членов в единый крепкий конгломерат, способный бороться как на фронте, так и в тылу на благо армии. Указанные корреляты прослеживаются как в командных играх, так и в сольных выступлениях, когда спортсмен готов отстаивать честь учебной группы, факультета, курса, вуза, города или государства перед конкурентами. Указанные тенденции имеют отсылки к ответу на вопрос ВЦИОМ о том, что под собой подразумевает любовь к Родине – это значит «Любить людей / чтобы людям было хорошо / забота о людях / взаимопонимание, взаимопомощь», полагают 11% респондентов молодых людей (18-24 лет), столько же ответов получил вариант «Готовность защищать» [7].

Третьей фундаментообразующей ценностью патриотизма является дружба, предполагающая «непрерывную обратную связь и открытое общение, ... что содействует созданию атмосферы доверия и поддержки внутри группы» [9, с. 368] – данные качества определяют эффективную спортивную команду, способную добиваться высоких результатов. «Быть верным и преданным» – является характерной чертой и патриота, считают 8% лиц от 18-ти до 24-х лет в опросе ВЦИОМ, как и готовность «защищать от любых нападков» (35%) и «являться частью страны» (24%) [7]. Дружба в спорте предполагает, что человек является частью команды, как и гражданином своего государства, в котором все жители – это одна сплоченная нация, готовая защищать и поддерживать каждого своего соотечественника.

Выводы:

Спорт и патриотизм взаимокоррелятивны – их дуальность помогает им дополнять друг друга и преследовать одинаковые цели. Базирование дисциплины «Физическая культура» на трех основных патриотических ценностях (Родина, семья и дружба) способствует достижению обучающимися не только высоких результатов, но и формирует в них патриотизм, чувство исполнимого долга на благо страны, навыки защищать государство и укреплять его позитивный имидж.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арнст Н.В., Кадышева Е.Д., Трифоненкова Т.А. Влияние спорта на формирование патриотизма у молодежи и подрастающего поколения // Актуальные проблемы авиации и космонавтики. 2022. С. 1084–1086.
2. Внедрение рабочих программ воспитания обсудили в Общественной палате России // Официальный сайт Минпросвещения России. Статья от 11.02.2022. URL: <https://edu.gov.ru/press/4689/vnedrenie-rabochih-programm-vospitaniya-obsudili-v-obschestvennoy-palate-rossii> (дата обращения: 28.10.2025).
3. ГТО. Официальный сайт ВФСК. URL: <https://www.gto.ru/istoriya-gto/> (дата обращения: 28.10.2025).
4. Губанова Т.Э., Губанов Э.В. Патриотическое воспитание молодежи посредством физической культуры и спорта // Автономия личности. 2022. №2 (28). С. 75–81.
5. Колодкин А.С., Серасхова Е.П., Потёмкина А.В. Влияние ГТО на патриотическое воспитание молодежи: история, современность и перспективы // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2024. №1–1 (88). С. 150–153. <https://doi.org/10.24412/2500-1000-2024-1-1-150-153>.

6. Национальный проект «Образование». Федеральный проект «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации». Официальный сайт Минпросвещения России. URL: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/patriot/> (дата обращения: 28.10.2025).
7. Патриотизм: мониторинг // Всероссийский центр исследования общественного мнения (ВЦИОМ). Статья от 11.04.2023. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/patriotizm-monitoring> (дата обращения: 28.10.2025).
8. Федеральный закон «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» от 04.12.2007 № 329-ФЗ (последняя редакция).
9. Щекина В.А. Методы формирования и поддержания положительного образа группы в спортивной команде // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2025. №1 (73). С. 367–371.
10. Shikanova A.N., Zaitseva E.L., Metelkova L.A., Sirotkina O.M. (2020) Patriotic Education as an Important Element in the Value-Semantic Competence Formation of Junior Schoolchildren // Conference: Proceedings of the International Conference Digital Age: Traditions, Modernity and Innovations (ICDATMI 2020). <https://doi.org/10.2991/assehr.k.201212.014>.
11. Пигина С.Ю. Особенности организации воспитательной работы в аграрном вузе / С.Ю. Пигина, И.П. Савина, О.В. Антипов // Актуальные проблемы ветеринарной медицины, зоотехнии, биотехнологии и экспертизы сырья и продуктов животного происхождения: Сборник трудов 3-й Научно-практической конференции, Москва, 28 июня 2024 года. – Москва: ООО «Издательство «Сельскохозяйственные Технологии», 2024. – С. 576–577.
12. Антипов О.В. Проблемы подготовки тренера-преподавателя ДЮСШ к воспитательной работе в современной педагогической науке / О.В. Антипов, В.Е. Луцюк, Р.В. Гежа // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2022. – № 11–2. – С. 34–38.
13. Сурков А.М. Особенности подготовки будущих тренеров-преподавателей ДЮСШ к воспитательной работе / А.М. Сурков, О.В. Антипов, Е.Ю. Суханова // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2022. – № 1. – С. 121–127.
14. Першин Ю.Л. Роль физической культуры в патриотическом воспитании студентов Московской ветеринарной Академии / Ю.Л. Першин, В.Е. Луцюк, Е.Ю. Суханова // Актуальные проблемы ветеринарной медицины, зоотехнии, биотехнологии и экспертизы сырья и продуктов животного происхождения: Сборник трудов 3-й Научно-практической конференции, Москва, 28 июня 2024 года. – Москва: ООО «Издательство «Сельскохозяйственные Технологии», 2024. – С. 570–572.
15. Першин Ю.Л. Воспитание личности посредством занятий в секции спортивных единоборств в зооветеринарном вузе / Ю.Л. Першин, Л.А. Нюкрсне, Р.В. Гежа // Актуальные проблемы ветеринарной медицины, зоотехнии, биотехнологии и экспертизы сырья и продуктов животного происхождения: Сборник трудов 3-й Научно-практической конференции, Москва, 28 июня 2024 года. – Москва: ООО «Издательство «Сельскохозяйственные Технологии», 2024. – С. 572–573.
16. Першин Ю.Л. Особенности валеологического воспитания студентов Московской ветеринарной академии / Ю.Л. Першин, Л.А. Нюкрсне, Р.В. Гежа // Актуальные вопросы ветеринарной медицины, зоотехнии и биотехнологии : сборник трудов Международной научно-практической конференции, посвященной 105-летию со дня основания ФГБОУ ВО МГАВМИБ – МВА имени К.И. Скрябина, Москва, 11–15 ноября 2024 года. – Москва: Издательский дом «Научная библиотека», 2024. – С. 879–883.

© Нюкрсне Лариса Алексеевна (nursne@mail.ru), Гежа Роман Валерьевич (gezha.r@yandex.ru),
Куликова Мария Викторовна (marikulikova93@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ LMS-СИСТЕМ В РОССИЙСКИХ УНИВЕРСИТЕТАХ

Протасов Евгений Борисович

Преподаватель, Российский государственный социальный
университет, (г. Москва)
chorda@yandex.ru

LEARNING MANAGEMENT SYSTEMS EFFECTIVENESS IN RUSSIAN UNIVERSITIES

E. Protasov

Summary: The article examines the effectiveness of Learning Management Systems (LMS) in Russian universities. Based on a survey of students and faculty members, as well as the analysis of institutional documents and LMS usage statistics, the study identifies both the strengths and limitations of these systems. The findings demonstrate that LMS contribute to improved organizational discipline and student academic performance; however, their potential for enhancing motivation and fostering interactive learning remains underutilized. The main barriers include excessive workload in the online format, technical failures, and insufficient methodological training of faculty. A comparison of domestic and foreign LMS revealed that Russian systems are better adapted to local regulatory frameworks but lag in terms of functionality and flexibility. The results may be applied in designing professional development programs for university instructors and in optimizing the digital learning environment in higher education institutions.

Keywords: LMS, learning management systems, digitalization of education, motivation, distance learning, educational technology effectiveness.

Аннотация: В статье рассматривается эффективность применения систем управления обучением (Learning Management Systems, LMS) в российских университетах. На основе анкетирования студентов и преподавателей, а также анализа локальной документации и статистики использования LMS выявлены сильные и слабые стороны данных систем. Результаты исследования показывают, что LMS способствуют повышению организационной дисциплины и успеваемости студентов, однако их потенциал в части формирования мотивации и развития интерактивного взаимодействия остаётся реализованным не в полной мере. Основными барьерами являются перегрузка студентов заданиями в онлайн-формате, технические сбои, а также недостаточная методическая подготовка преподавателей. Сравнение отечественных и зарубежных LMS выявило, что российские решения лучше адаптированы к локальной нормативной базе, но уступают по функционалу и гибкости. Полученные результаты могут быть использованы при разработке программ повышения квалификации преподавателей и оптимизации цифровой образовательной среды университетов.

Ключевые слова: LMS, системы управления обучением, цифровизация образования, мотивация, дистанционное обучение, эффективность образовательных технологий.

Современное развитие высшего образования в России характеризуется активным внедрением цифровых технологий, что обусловлено глобальными процессами информатизации общества, а также необходимостью повышения качества образовательных услуг. Одним из ключевых инструментов цифровизации образовательного процесса выступают системы управления обучением (Learning Management Systems, LMS), позволяющие организовать дистанционное и смешанное обучение, автоматизировать контроль знаний и обеспечить постоянную коммуникацию между участниками образовательного процесса.

Актуальность изучения эффективности применения LMS-систем в российских университетах определяется рядом факторов. Во-первых, переход к цифровой образовательной среде закреплён на уровне нормативных документов, включая федеральные государственные образовательные стандарты и стратегию «Цифровая экономика Российской Федерации» [1]. Во-вторых, массовое распространение дистанционного обучения в последние пять лет показало как потенциал, так и проблемные зоны использования LMS в университетах.

В-третьих, российская практика демонстрирует разнообразие решений — от использования глобальных платформ (Moodle, Blackboard, Canvas) до отечественных разработок (например, «Электронный университет», «ЛМС Модуль»), что требует сравнительного анализа их эффективности и адаптации к национальному контексту.

Научный интерес к теме связан с необходимостью оценки влияния LMS на академическую успеваемость студентов [10, с. 58], мотивацию к обучению [18, с. 163], качество преподавания [17, с. 111] и организацию учебного процесса в целом [12, с. 43]. Несмотря на наличие отдельных исследований, посвящённых техническим и методическим аспектам использования LMS [6; 7], комплексные эмпирические работы, ориентированные на выявление эффективности их применения именно в российских университетах, остаются недостаточно представленными.

Цель настоящего исследования заключается в анализе эффективности применения LMS-систем в практике российских университетов, выявлении их сильных и слабых сторон, а также определении перспективных на-

правлений развития цифровой образовательной среды.

Исследование эффективности применения LMS-систем в высшей школе на протяжении последних двух десятилетий является предметом внимания как зарубежных, так и российских авторов. В мировой научной литературе особое внимание уделяется влиянию LMS на качество обучения [11, с. 162], организацию образовательного процесса [9, с. 12] и вовлечённость студентов [14, с. 68]. Так, Al-Ataby отмечает, что внедрение LMS способствует развитию самостоятельной учебной деятельности и расширяет возможности для индивидуализации обучения [20, с. 27]. По мнению И.Ю. Лавриненко, LMS-системы создают предпосылки для формирования сетевых сообществ, способных поддерживать непрерывное образование и обмен знаниями [8, с. 17]. В исследованиях О.В. Андриюшковой, М.А. Карева, Л.А. Фишгойт, Е. В. Марушиной показано, что использование LMS положительно коррелирует с уровнем академической мотивации студентов [5, с. 49].

Зарубежные публикации также указывают на ряд ограничений. В частности, D. Ollie, Ch. Manoppo, C. Mamahit, M. Abast обращают внимание на риск формализации образовательного процесса, когда LMS используется преимущественно для администрирования и контроля, а не для развития критического мышления. Кроме того, ряд исследователей подчёркивается необходимость интеграции LMS в более широкую педагогическую стратегию, иначе их потенциал остаётся частично реализованным [21, с. 682].

В российской научной среде интерес к LMS-системам значительно возрос после массового перехода университетов на дистанционный формат в период пандемии COVID-19. В работах различных авторов отмечается, что LMS в российских университетах выступают не только средством доставки образовательного контента, но и инструментом формирования цифровой компетентности студентов [3, с. 136; 13, с. 256; 15, с. 7; 19, с. 226]. И.Б. Ахпашева акцентирует внимание на том, что LMS позволяют выстраивать индивидуальные образовательные траектории, однако реализация этой функции затруднена из-за ограниченной методической подготовки преподавателей [1, с. 121].

Ряд исследований показывают, что отечественные LMS нередко уступают зарубежным аналогам по функционалу и удобству интерфейса, однако обладают преимуществами в интеграции с локальными нормативными требованиями и системами учёта учебного процесса [2, с. 23; 4, с. 58; 16, с. 149]. В то же время эмпирические работы, посвящённые влиянию LMS на академическую успеваемость и мотивацию студентов в российских условиях, остаются единичными и требуют расширения.

Для достижения цели исследования — анализа эффективности применения LMS-систем в российских университетах — был использован комплексный методологический подход, сочетающий количественные и качественные методы.

Эмпирическую базу составили данные, собранные в 2023–2024 гг. на основе опроса студентов и преподавателей пяти российских, представляющих различные регионы и направления подготовки (гуманитарные, технические и естественно-научные специальности). В исследовании приняли участие 412 студентов и 87 преподавателей, активно использующих LMS в учебном процессе. Анкетирование студентов и преподавателей направленно на выявление:

- частоты и характера использования LMS;
- удовлетворённости функционалом и интерфейсом систем;
- влияния LMS на мотивацию и академическую успеваемость;
- барьеров и трудностей при работе с LMS.

Кроме того, были проведены полуструктурированные интервью с 20 преподавателями, позволяющие выявить педагогические стратегии и практики интеграции LMS в образовательный процесс, а также проведен анализ документов — локальных нормативных актов университетов, регламентирующих использование LMS, статистики их посещаемости и вовлечённость студентов в системы обучения.

Анализ собранных данных позволил выделить несколько ключевых направлений, характеризующих эффективность применения LMS-систем в российских университетах.

Опрос студентов показал, что 78% респондентов используют LMS ежедневно или несколько раз в неделю, главным образом для получения учебных материалов (92%), сдачи заданий (81%) и прохождения тестирования (74%). Вместе с тем интерактивные функции систем (форумы, чаты, совместное редактирование документов) используются существенно реже — лишь 36% студентов и 29% преподавателей задействуют их в учебном процессе.

Большинство студентов (64%) оценивают LMS как «удобные, но требующие доработки», указывая на перегруженность интерфейсов и технические сбои. Преподаватели в целом демонстрируют более высокую удовлетворённость (71% отметили LMS как «полезный инструмент»), однако около половины из них (47%) признали необходимость дополнительного обучения для более эффективного использования функционала.

56% студентов сообщили, что регулярное использование LMS повышает их учебную дисциплину и способствует более чёткой организации работы. При этом лишь

32% отметили рост мотивации к изучению дисциплин за счёт цифровых инструментов. Анализ академической успеваемости показал, что студенты, активно взаимодействующие с LMS (регулярная сдача заданий, участие в онлайн-тестах и форумах), в среднем демонстрировали на 12% более высокие оценки по итогам семестра, чем студенты, использующие LMS эпизодически.

Основные трудности, отмеченные студентами: перегрузка заданий в онлайн-формате (44%); недостаточная интеграция LMS с другими сервисами (38%); технические сбои и проблемы с доступом (28%). Преподаватели чаще указывали на нехватку методической поддержки (41%) и ограниченность некоторых LMS в части организации групповой работы (33%).

Респонденты, имевшие опыт работы с иностранными LMS (Moodle, Blackboard, Canvas), отмечали их более развитый функционал и гибкость. Однако отечественные системы получили высокие оценки за простоту интеграции с внутренними системами университетов и поддержку на русском языке.

Анализ показал, что регулярное использование LMS способствует формированию более чёткой структуры учебного процесса. Студенты, активно взаимодействующие с цифровой средой, демонстрировали более высокие показатели успеваемости. Несмотря на рост дисциплины и успеваемости, повышение учебной мотивации фиксируется лишь у трети студентов. В российской практике акцент часто делается на функции тестирования и отчётности, что ограничивает возможности для стимулирования вовлечённости студентов.

Полученные данные свидетельствуют о том, что форумы, чаты и другие формы сетевого взаимодействия остаются невостребованными. Подобная ситуация связана, вероятно, с недостаточной подготовкой преподавателей к организации онлайн-коммуникации и отсутствием методической поддержки.

Отечественные LMS получили высокие оценки по параметрам адаптации к локальной нормативной базе и простоты интеграции, что является их несомненным преимуществом. Однако они уступают зарубежным аналогам по функционалу и гибкости, что ограничивает возможности преподавателей в проектировании инновационных форм обучения.

Ключевыми проблемами остаются перегрузка студентов онлайн-заданиями, технические сбои и ограниченность ресурсов для методической подготовки преподавателей.

Практическая значимость полученных результатов заключается в том, что они могут быть использованы при разработке программ повышения квалификации преподавателей, оптимизации методического обеспечения курсов и выборе LMS-систем, наиболее полно соответствующих образовательным задачам российских университетов.

Перспективы дальнейших исследований связаны с расширением выборки университетов, проведением исследований влияния LMS на академические результаты и анализом эффективности интеграции LMS с другими цифровыми сервисами образовательной среды.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахпашева И.Б. Теория и методика обучения студентов в цифровой образовательной среде вуза LMS Moodle / И.Б. Ахпашева, И.С. Бекешева, О.В. Бобылева // *Перспективы науки*. – 2024. – № 7(178). – С. 121–125. – EDN WUTFVB.
2. Власова Н.А. Применение платформы LMS Moodle для поддержки классического учебного процесса в вузе (на примере ПГТУ) / Н.А. Власова, А.В. Горюхов // *Новые информационные технологии в образовании и науке*. – 2020. – № 3. – С. 23–27. – DOI 10.17853/2587–6910-2020-03-23-27. – EDN YWDDFJ.
3. Инновационные технологии в сфере цифровизации образования / О.П. Михайлова, Н.С. Сахарова, С.С. Федорцова [и др.] // *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики*. Серия: Гуманитарные науки. – 2024. – № 9–2. – С. 136–141. – DOI 10.37882/2223–2982.2024.9–2.23. – EDN JTYNJW.
4. Интеграция технологии BYOD в процесс обучения иностранному языку в неязыковом вузе / И.О. Боронихина, Н.В. Еремина, Н.С. Варфоломеева [и др.] // *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики*. Серия: Гуманитарные науки. – 2025. – № 5. – С. 58–63. – DOI 10.37882/2223–2982.2025.05.13. – EDN GASSCY.
5. Интерактивные модули LMS Moodle в управлении мотивацией студентов / О.В. Андрюшкова, М.А. Карева, Л.А. Фишгойт, Е.В. Марушина // *Информатика и образование*. – 2022. – Т. 37, № 1. – С. 49–58. – DOI 10.32517/0234-0453-2022-37-1-49-58. – EDN NNCDIM.
6. Кельдыбай Ю.В. Организация смешанного обучения с применением дистанционных образовательных технологий на примере LMS Moodle / Ю.В. Кельдыбай, Н.А. Сенюшкина // *Студенческая наука и XXI век*. – 2024. – Т. 21, № 1–1(24). – С. 56–59. – EDN OYMBQO.
7. Корнилов Ю.В. Применение значков в LMS MOODLE как элемент геймификации в смешанном обучении / Ю.В. Корнилов // *Балтийский гуманитарный журнал*. – 2020. – Т. 9, № 3(32). – С. 108–112. – DOI 10.26140/bgz3-2020-0903-0023. – EDN GKPZOO.
8. Лавриненко И.Ю. Перспективы использования LMS в рамках современного высшего образования / И.Ю. Лавриненко // *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. – 2023. – № 1. – С. 17–35. – DOI 10.24412/2304-120X-2023–11002. – EDN JBMUHS.
9. Марциновская В.А. Кросс-культурный подход в обучении иностранным языкам / В.А. Марциновская // *Актуальные проблемы социально-гуманитарного и научно-технического знания*. – 2024. – № 55. – С. 12–13. – EDN UZTLTR.

10. Обухова Н.И. «Студент играющий»: геймификация как транзакция субъекта обучения в актора образовательного процесса / Н.И. Обухова // Проблемы межрегиональных связей. – 2025. – № 29. – С. 58–61. – DOI 10.54792/24145734_2025_29_58_61. – EDN TWQSOY.
11. Особенности внедрения инклюзивного образования в систему высшего образования России в эпоху цифровой трансформации / Н.С. Сахарова, Г.А. Хакимова, Н.Л. Харченко [и др.] // Вестник педагогических наук. – 2024. – № 5. – С. 162–168. – DOI 10.62257/2687–1661-2024-5-162-168. – EDN DFEJGI.
12. Особенности модернизации современного университетского образования в условиях интеграции научного знания / Т.Н. Панкова, И.З. Багаев, Ю.А. Беляева [и др.] // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2022. – № 9–2. – С. 43–47. – DOI 10.37882/2223–2982.2022.09–2.20. – EDN DWUUVY.
13. Особенности применения цифровых технологий в медицинском образовании / Н.Ю. Кипятков, К.А. Бельская, Н.Л. Харченко [и др.] // Вестник педагогических наук. – 2025. – № 2. – С. 256–263. – EDN YZDJQX.
14. Педагогическая значимость креативного мышления в онлайн образовании и его роль в цифровом пространстве / А.Р. Ефорова, И.Н. Павлова, А.А. Кудашева [и др.] // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2024. – № 2–1. – С. 68–71. – DOI 10.37882/2223–2982.2024.02.11. – EDN UZKLQU.
15. Формирование и развитие цифровых компетенций у студентов-бакалавров / С.С. Усов, С.С. Федорцова, А.В. Чистякова [и др.] // Актуальные аспекты развития науки и общества в эпоху цифровой трансформации: Сборник материалов XI Международной научно-практической конференции, Москва, 06 ноября 2023 года. – Москва: ООО «Издательство АЛЕФ», 2023. – С. 7–13. – EDN LKTZLJ.
16. Хорохорина Г.А. Студенты как соавторы образовательного процесса / Г.А. Хорохорина, Е.В. Глухова // Инновационность и мультикомпетентность в преподавании и изучении иностранных языков: сборник научных трудов / Российский университет дружбы народов; Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины. – Москва: Российский университет дружбы народов, 2016. – С. 149–153. – EDN WIIVZZ.
17. Эффективность применения цифровых образовательных сервисов в обучении магистров гуманитарных специальностей / С.С. Усов, О.Г. Безрукова, В.А. Симановская, А.С. Курнакова // Развитие науки и практики в глобально меняющемся мире в условиях рисков: Сборник материалов XXIV Международной научно-практической конференции, Москва, 27 декабря 2023 года. – Москва: ООО «Издательство АЛЕФ», 2023. – С. 111–117. – EDN PTKWSY.
18. Ялаева Н.В. «Смешанное обучение» в неязыковом вузе / Н.В. Ялаева // Профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам. – 2013. – № 7. – С. 163–167. – EDN TWNYOH.
19. Ялаева Н.В. Применение технологий адаптивного компьютерного обучения при подготовке студентов-юристов / Н.В. Ялаева, Н.В. Садыкова, Т.В. Кудинова // Современное педагогическое образование. – 2023. – № 9. – С. 226–231. – EDN SGGMTZ.
20. Al-Ataby, A. Hybrid Learning Using Canvas LMS / A. Al-Ataby // European Journal of Education and Pedagogy. – 2021. – Vol. 2, No. 6. – P. 27–33. – DOI 10.24018/ejedu.2021.2.6.180. – EDN IJXLA.
21. LMS Affects Teaching Effectiveness: Depending on LMS Platforms, Lecturer Qualification, and Lecturer Age / D. Olii, Ch. Manoppo, C. Mamahit, M. Abast // Journal of Progressive Education. – 2023. – Vol. 13, No. 2. – P. 682–697. – DOI 10.23960/jpp.v13.i2.202341. – EDN WSOXGS.

© Протасов Евгений Борисович (chorda@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ДИАГНОСТИКА ДЕФИЦИТА ВЛАДЕНИЯ УЧИТЕЛЯМИ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИМИ ОСНОВАМИ ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ РЕГУЛЯТИВНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ¹

Рябова Наталья Владимировна

доктор педагогических наук, профессор, Мордовский
государственный педагогический университет
им. М.Е. Евсевьева, (г. Саранск)
ryabovanv@bk.ru

DIAGNOSTICS OF THE DEFICIENCY OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS' PROFICIENCY OF THE TECHNOLOGICAL BASIS FOR THE FORMATION OF UNIVERSAL EDUCATIONAL REGULATORY ACTIONS OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS

N. Ryabova

Summary: The article reveals one of the aspects of the problem of the formation of universal educational regulatory actions (URD) for primary school students. The article analyzes the lack of proficiency of primary school teachers in the technological foundations of the formation of the studied actions. For this purpose, a diagnostic toolkit has been developed, including a questionnaire (assessing the level of self-esteem of primary school teachers in the aspect of the formation of the SDR of younger schoolchildren), a test (assessing the theoretical training of teachers in the problem under study) and a case method (assessing the practical skills of teachers in the formation of SDR). The novelty of the implemented work lies in the author's transformation of the resource provision for the diagnosis of primary school teachers' ideas about the essence of the process of the formation of SDR, as well as the forms, methods and means of their formation used in professional pedagogical activity among younger schoolchildren. As a result of the experimental study, it was proved that the proposed set of diagnostic materials made it possible to identify a lack of mastery by primary school teachers of the technological foundations of the formation of the SDR of younger schoolchildren, namely: lack of theoretical knowledge about the structure of the SDR, methodological difficulties in creating integrated educational strategies for their formation, insufficient consideration of the psychological and pedagogical characteristics of younger schoolchildren in the process under study. At the same time, overcoming the identified deficits is possible in the context of purposefully organized professional training of primary school teachers for the formation of SDM.

Keywords: diagnostics, primary school teachers, primary school students, universal educational regulatory actions, diagnostic methods, questionnaire, test, case method, lack of knowledge of the technological basics of the formation of universal educational regulatory actions.

Аннотация: Статья раскрывает один из аспектов проблемы формирования универсальных учебных регулятивных действий (УУРД) младших школьников. Анализируется дефицит владения учителями начальных классов технологическими основами формирования изучаемых действий. С этой целью разработан диагностический инструментарий, включающий анкету (оценивается уровень самооценки учителей начальных классов в аспекте формирования УУРД младших школьников), тест (оценивается теоретическая подготовка учителей в исследуемой проблеме) и кейс-метод (оцениваются практические умения педагогов в формировании УУРД). Новизна реализованной работы заключается в авторском преобразовании ресурсного обеспечения по диагностике представлений учителей начальных классов о сущности процесса формирования УУРД, а также применяемых в профессиональной педагогической деятельности форм, методов и средств их формирования у младших школьников. В результате экспериментального исследования было доказано, что предлагаемый комплекс диагностических материалов позволил выявить дефицит владения учителями начальных классов технологическими основами формирования УУРД младших школьников, а именно: недостаточность теоретических знаний о структуре УУРД, методические затруднения в создании интегрированных образовательных стратегий их формирования, недостаточный учет психолого-педагогических особенностей младших школьников в исследуемом процессе. Вместе с тем преодоление выявленных дефицитов возможно в условиях целенаправленно организованной профессиональной подготовки учителей начальных классов к формированию УУРД.

Ключевые слова: диагностика, учителя начальных классов, младшие школьники, универсальные учебные регулятивные действия, диагностические методы, анкета, тест, кейс-метод, дефицит владения технологическими основами формирования универсальных учебных регулятивных действий.

¹ Исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (ФГБОУ ВО Чувашский государственный педагогический университет имени И.Я. Яковлева и ФГБОУ ВО Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева) по теме «Научно-методические основы формирования регулятивных универсальных учебных действий младших школьников в проектной деятельности».

Одной из приоритетных задач современной начальной школы является формирование универсальных учебных регулятивных (УУРД) действий младших школьников, что обеспечивает умение учиться, способность к самопознанию и самоконтролю. Цель нашего исследования может быть сформулирована следующим образом: выявление дефицитов владения учителями начальных классов технологическими основами формирования УУРД младших школьников. Достижение поставленной цели осуществляется путем решения следующих задач: во-первых, разработать диагностический инструментарий, позволяющий оценить дефицит владения учителями начальных классов технологическими основами формирования УУРД младших школьников; во-вторых, апробировать разработанный диагностический инструментарий, проанализировать и обобщить полученные данные.

Спроектированный и разработанный комплекс диагностических материалов позволит выявить представление учителей начальных классов о сущности процесса формирования УУРД; применяемых в профессиональной педагогической деятельности форм, методов и средств формирования УУРД младших школьников. С этой целью эффективно могут быть использованы следующие методы исследования: анкетирование (обеспечивает выявление уровня самооценки учителей начальных классов относительно знаний и умений формирования УУРД младших школьников); тестирование (позволяет оценить теоретическую подготовку учителей начальных классов к формированию УУРД младших школьников); кейс-метод (дает возможность оценить практические умения применять формы, методы и средства формирования УУРД младших школьников).

Нами была разработана Анкета для оценки профессиональной подготовки учителей начальных классов к формированию УУРД младших школьников. Она позволяет выявить уровень компетентности учителей в вопросах формирования УУРД у младших школьников, их понимания нормативных требований, методических подходов и практического опыта в данной сфере. Анкета включает 12 вопросов, логически выстроенных от нормативно-правовой базы до практического опыта, а именно: первые три вопроса позволяют оценить знания нормативно-правовой базы, обеспечивающей формирование УУРД, а также структуры данных действий; два других вопроса дают возможность выявить значимость целеполагания и планирования как учебных действий, составляющих УУРД «самоорганизация» и «самоконтроль»; четыре следующих вопроса фокусируются на методических аспектах формирования УУРД; еще два вопроса позволяют оценить понимание критериев и методов формирования УУРД; последний вопрос позволяет уточнить возможности профессионального роста, обеспечивающие формирование УУРД младших школьни-

ков. Таким образом, анкета позволяет выявить теоретическую подготовленность учителей начальных классов, в сущности, формирования УУРД; оценить понимание учителями практических методов и приемов работы; определить осознанность подходов к формированию «самоорганизации» и «самоконтроля»; установить уровень рефлексии учителя относительно собственной практики; выявить потребности в профессиональном развитии.

Вторым методом стал Текст диагностики профессиональной подготовки учителей начальных классов к формированию УУРД младших школьников. Тест имеет теоретико-методологическую направленность и предназначен для оценки профессиональной компетентности учителей в области формирования УУРД учащихся. Тест включает 10 вопросов, имеет четкую структуру и охватывает как теоретические аспекты (понятия, авторы концепций), так и практико-ориентированные составляющие (последовательность действий, компоненты УУРД), а именно: наличие знаний о сущности компонентов УУРД «самоорганизация» и «самоконтроль» (1, 2, 9, 10 вопросы); наличие умений применять нормативно-правовые документы, регламентирующие требования к формированию УУРД (3 вопрос); понимание логики и этапов формирования УУРД от постановки цели до саморегуляции (4 вопрос); наличие знаний основных концепций формирования УУРД, в том числе, посредством проектной деятельности (5, 6 вопросы); характеристика сущности понятия «учебная деятельность», места УУРД в указанной деятельности (7 вопрос), а также психологических основ регуляции, в частности – механизмов саморегуляции волевых процессов (8 вопрос). Таким образом, тест позволяет выявить знания терминологического аппарата, связанного с учебной деятельностью и саморегуляцией, а также понимания компонентного состава и особенностей таких УУРД как «самоорганизация» и «самоконтроль»; особенностей применения нормативно-правовых документов, регламентирующих формирование УУРД в начальном образовании, а также определение уровня осведомленности о научных исследованиях и авторах концепций формирования УУРД младших школьников.

В комплекс диагностических материалов вошел кейс-метод для оценки готовности учителей начальных классов к формированию универсальных учебных регулятивных действий младших школьников. Кейс-метод включает три педагогические ситуации, типичные для профессиональной деятельности учителей начальных классов и был ориентирован на оценку таких компонентов УУРД как целеполагание, планирование и самоконтроль; многоаспектность кейса позволила обеспечить комплексный анализ, обеспечивающий диагностику проблем, предложение конкретных педагогических приемов и перспектив работы с учетом таких факторов как

мотивация, психологические особенности субъектов образования; педагогические ситуации кейсов позволили диагностировать различные уровни профессиональной компетентности учителей начальных классов от базового (определение проблемы) до высокого (разработка системы мероприятий, обеспечивающих разрешение проблемы). Педагогические ситуации, представленные в кейсах, представлены следующим образом: ситуация 1 «Миша, проблемы с выполнением домашних заданий» ориентирована на оценку умений учителей начальных классов диагностировать и развивать такие компоненты УУРД младших школьников как планирование и самоорганизация; ситуация 2 «Проблемы самоконтроля младших школьников» позволяет оценить умения учителей начальных классов диагностировать такой компонент УУРД младших школьников как самоконтроль, а также проверять выполненную работу; ситуация 3 «Проблемы формирования умений ставить учебные цели» дает возможность оценить понимание учителями начальных классов значимости целеполагания и владения методами его формирования. Данный кейс позволяет выявить не только теоретическую осведомленность учителей начальных классов, но и их готовность к решению практических задач, связанных с формированием различных компонентов УУРД; кейсы позволяют оценить три ключевых компонента УУРД, а именно: планирование (ситуация 1), самоконтроль (ситуация 2), целеполагание (ситуация 3); каждый кейс позволяет оценить разные аспекты профессиональной компетентности учителей начальных классов, а именно: теоретическое понимание сущности и структуры УУРД, наличие аналитических, диагностических и методических компетенций, а также умение работать с родителями и мотивировать обучающихся. Отметим, что задания кейса построены по принципу возрастающей сложности, что позволяет дифференцировать уровни профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов (базовый, средний и высокий); метод соответствует требованиям ФГОС НОО и учитывает специфику начального общего образования.

В процессе диагностики приняли участие 12 учителей начальных классов МАОУ «Средняя общеобразовательная школа №10» г. о. Саранск.

Охарактеризуем результаты анкетирования. 25 % респондентов продемонстрировали базовый уровень профессиональной подготовки учителей начальных классов к формированию УУРД младших школьников, а именно: они продемонстрировали общее знание ФГОС НОО как основного документа, регламентирующего формирование УУРД, но затрудняются в точном указании конкретных положений; могут назвать УУРД, представленные в ФГОС НОО («самоорганизация» и «самоконтроль»), но испытывают трудности при описании их операционального состава; понимают важность целеполагания и пла-

нирования на бытовом уровне, но не могут теоретически обосновать их приоритетность; называют ограниченный набор средств формирования УУРД (преимущественно традиционные методы и учебники); признают важность ситуации успеха и индивидуального подхода, но не раскрывают их детального влияния на формирование УУРД; рефлексию рассматривают преимущественно как завершающий этап урока; затрудняются в определении четких критериев оценки сформированности УУРД; указывают на ограниченный опыт профессионального развития в области формирования УУРД (например, курсы повышения квалификации). 50 % респондентов показали средний уровень профессиональной подготовки учителей начальных классов к формированию УУРД младших школьников, а именно: учителя называют ФГОС НОО, как основной нормативный документ, регламентирующий требования к формированию УУРД, при этом ссылаются на конкретные разделы; корректно называют УУРД и могут описать основные операции в составе «самоорганизации» и «самоконтроля»; аргументированно объясняют приоритетность целеполагания и планирования для формирования УУРД; перечисляют разнообразные средства формирования УУРД, включая технологические карты, инструкции, алгоритмы; раскрывают значение ситуации успеха и индивидуального подхода, приводя конкретные примеры из практики; характеризуют рефлексию как важный компонент формирования УУРД, описывают некоторые приемы её организации; предлагают основные критерии оценки УУРД, но без детальной системы их измерения; описывают различные формы профессионального развития (курсы, семинары, вебинары), которые они используют для совершенствования своих компетенций. 25 % респондентов продемонстрировали высокий уровень профессиональной подготовки учителей начальных классов к формированию УУРД младших школьников, а именно: демонстрируют глубокое знание нормативной базы, ссылаясь на конкретные положения ФГОС НОО, Примерной программы НОО, методических рекомендаций; дают развернутую характеристику УУРД, детально описывают операциональный состав «самоорганизации» и «самоконтроля»; обосновывают системный подход к формированию УУРД, начиная с целеполагания, с позиций психологии и педагогики; представляют разнообразные средства формирования УУРД, дифференцируя их по этапам формирования и индивидуальным особенностям учащихся; раскрывают ситуацию успеха и индивидуальный подход как стратегии, влияющие на мотивацию и эффективность формирования УУРД; характеризуют рефлексию как многоуровневый процесс, интегрированный в различные этапы формирования УУРД; предлагают комплексную систему критериев и показателей оценки сформированности УУРД с учетом возрастных особенностей младших школьников; активно используют различные формы профессионального развития, включая самообразование, участие в профессиональных сообществах,

проведение собственных исследований. Таким образом, наиболее существенные различия между уровнями проявляются в глубине понимания методических основ формирования УУРД и степени системности подхода. Так, учителя с базовым уровнем профессиональной подготовки, нуждаются в углубленной теоретической подготовке по вопросам формирования УУРД; учителя со средним уровнем профессиональной подготовки, имеют хорошую теоретическую базу, но нуждаются в развитии практических умений, применении системного подхода в процессе формирования УУРД; учителя с высоким уровнем профессиональной подготовки, демонстрируют интеграцию теории и практики, системный подход и постоянное профессиональное развитие. Можно констатировать, что данные результаты указывают на необходимость дифференцированного подхода к повышению квалификации учителей с учетом выявленных уровней готовности к формированию УУРД у младших школьников.

Охарактеризуем результаты тестирования. 20 % респондентов продемонстрировали *базовый уровень* профессиональной подготовки учителей начальных классов к формированию УУРД младших школьников, а именно: показали минимально необходимые знания компонентов УУРД; нередко неверно называли операции, составляющие действия «самоорганизация» и «самоконтроль» в соответствии с ФГОС НОО (с учетом обновления 2021 года); испытывали затруднения с определением правильной последовательности операций УУРД; называли лишь некоторых основных исследователей проблемы формирования УУРД младших школьников, но адекватно определяли сущность понятия «учебная деятельность»; не всегда верно определяли психологические особенности саморегуляции и с трудом соотносили определения с конкретными регулятивными действиями. Например, при ответах на вопросы 1-2 опрошенные выбирали близкие по смыслу, но неверные варианты – «планирование» вместо «планирование действия по решению учебной задачи»; отвечая на вопрос 4 путали последовательность операций действий «самоорганизация» и «самоконтроль»; выбирали из списка авторов, представленных в вопросах 5 и 6, самых известных в проблеме формирования УУРД. 40 % респондентов показали *средний уровень* профессиональной подготовки учителей начальных классов к формированию УУРД младших школьников, а именно: демонстрировали достаточные знания компонентов УУРД; правильно выделили большинство операций, составляющих действия «самоорганизация» и «самоконтроль», но допускали небольшие неточности в определении их последовательности; уверенно идентифицировали ФГОС НОО как основного документа, регламентирующего формирование УУРД младших школьников; правильно выбрали определение понятия «учебная деятельность», а также определили роль волевых процессов в саморегуляции

и, в целом, верно соотнесли определения ключевых понятий с УУРД. Например, опрошенные путали некоторые компоненты УУРД, особенно близкие по функционалу; допускали 1–2 ошибки в определении последовательности операций, составляющих действия «самоорганизация» и «самоконтроль»; не всегда точно определяли всех авторов концепций формирования УУРД младших школьников. 40 % респондентов продемонстрировали *высокий уровень* профессиональной подготовки учителей начальных классов к формированию УУРД младших школьников, а именно: продемонстрировали глубокие и системные знания о УУРД; точно определили операции, входящие в состав действий «самоорганизация» и «самоконтроль»; безошибочно идентифицировали нормативно-правовую базу формирования УУРД младших школьников; правильно выстраивали последовательность всех операций, составляющих указанные действия; называли практически всех исследователей и авторов концепции формирования УУРД младших школьников; четко формулировали определение понятия «учебная деятельность»; безошибочно определяли психологические механизмы саморегуляции; точно соотносили операции с действиями «самоорганизация» и «самоконтроль». Отличительными характеристиками респондентов данной группы стали, например, проявление системного понимания взаимосвязи различных компонентов УУРД; демонстрация глубокого понимания теоретических основ концепции формирования УУРД младших школьников; объяснение адекватной логики последовательности операций, составляющих УУРД; ориентация в терминологическом аппарате исследования. Таким образом, анализ ответов респондентов данной группы показывает четкую прогрессию от фрагментарных знаний на базовом уровне к системному пониманию на высоком. Распределение респондентов (20% базовый, 40% средний, 40% высокий уровень) свидетельствует о достаточно высоком уровне понимания УУРД в исследуемой группе. В этой связи можно говорить о возможностях дальнейшего повышения квалификации для респондентов базового и среднего уровней; о готовности значительной части респондентов (высокий уровень) к практическому применению знаний о УУРД.

Охарактеризуем результаты выполнения кейс-заданий. 20 % респондентов продемонстрировали *базовый уровень* профессиональной подготовки учителей начальных классов к формированию УУРД младших школьников, а именно: определяли проблему в общих чертах, в ситуации 1, выделяя проблемы Миши (ученика 3-го класса, постоянно не успевающего выполнять домашние задания в срок), респонденты констатировали, что он «не умеет планировать», «не организован»; эта группа опрошенных затруднилась предложить три конкретных приема развития умения планировать и распределять время, а указала лишь действия «ведение дневника», «составление расписания», не связанные в систему,

поверхностно и без конкретизации; предлагая методы вовлечения родителей Миши в процесс формирования УУРД, опрошенные указали стандартные средства – «поговорить с родителями», «дать рекомендации», не предлагались конкретные инструменты сотрудничества и ограничивались общими советами без учета специфики семьи. В ходе решения ситуации 2 (речь идет о том, что четвероклассники допускают ошибки в заданиях, но не проверяют свою работу, даже когда у них есть время; когда учительница указывает на ошибки, дети удивляются и говорят, что были уверены в правильности своих решений) опрошенные определяют «самоконтроль» как УУРД, но не характеризуют его сущность и специфику, не устанавливают взаимосвязь с другими составляющими УУРД; раскрывая средства формирования «самоконтроля» опрошенные предлагают стандартные приемы проверки «проверить еще раз», «повторное решение»; ориентируются на внешний контроль, а не на развитие внутренних механизмов; они не учитывают специфику математики как предмета; предложенные приемы носят фрагментарный характер, не интегрируются в систему. Предлагая приемы мотивации младших школьников к регулярной проверке своей работы, респонденты преимущественно опираются на внешнюю мотивацию оценки и поощрения, не учитывают особенности мотивации успешных учеников и предлагают общие подходы без конкретизации. Решение ситуации 3 (педагогическая ситуация связана с формированием у учеников умения постановки учебных целей, с чем они испытывают трудности – многие ученики либо повторяют общие фразы, либо говорят, что их цель – получить хорошую оценку) позволяет констатировать, что респонденты объясняют важность целеполагания в общих терминах, при этом не раскрывают системную роль целеполагания в учебной деятельности. Характеризуя приемы формирования у младших школьников умения постановки конкретных и достижимых учебных целей, респонденты предлагают базовые приемы без учета предметной специфики, возрастных особенностей второклассников, они однотипны, репродуктивны и не образуют систему. У данной группы опрошенных отсутствуют планы обсуждения с второклассниками целей изучения новой темы от общих формулировок к конкретным учебным целям, не выстраивают логическую цепочку перехода от общего к частному, а также ограничиваются общими методическими рекомендациями. Таким образом, группа респондентов с базовым уровнем (20 % опрошенных) отличается ограниченным владением терминологическим аппаратом формирования УУРД, фрагментарностью и не системностью предлагаемых решений, опорой на личный опыт без достаточного теоретического обоснования, преобладанием репродуктивных приемов работы, слабой дифференциацией подходов с учетом индивидуальных особенностей, недостаточным учетом возрастной специфики формирования УУРД, преимущественной ориентацией на внешнюю мотивацию и контроль. В качестве

типичных ограничений респонденты данной группы отмечают трудности в установлении межпредметных связей, неумение выстраивать систему приемов, отсутствие глубокого анализа педагогических ситуаций, слабое владение методами диагностики сформированности УУРД.

40 % респондентов продемонстрировали *средний уровень* профессиональной подготовки учителей начальных классов к формированию УУРД младших школьников, а именно: в рамках выполнения ситуации 1, корректно определили недостаточно развитые у Миши компоненты УУРД (планирование, прогнозирование, саморегуляция), продемонстрировали владение научной терминологией в соответствии с ФГОС НОО, умение выстраивать взаимосвязи между компонентами УУРД с учетом возрастных особенностей младших школьников. Опрошенные предлагали три разнообразных приема, имеющих методическое обоснование и адаптированных к возрастным особенностям младших школьников; положительно, что респонденты описывали алгоритм применения каждого приема в различных игровых ситуациях с применением средств наглядности; в качестве наиболее интересных предложений прозвучали – «визуальный тайм-менеджер», «светофор планирования», «дневник достижений». Характеризуя возможности вовлечения родителей Миши в процесс формирования умений планировать, опрошенные рассказали о разработанных конкретных формах взаимодействия; предлагали совместные инструменты, например, «семейный планер»; рассуждали о необходимости единых требований дома и в школе; предлагали механизмы обратной связи между учителями начальных классов и родителями. При выполнении ситуации 2 опрошенные достаточно полно определили «самоконтроль» и «самооценку» как ключевые компоненты УУРД, установили некоторые связи с другими регулятивными УУД с учетом возрастных особенностей их формирования. При разработке плана урока математики, направленного на формирование самоконтроля, респонденты предлагали разнообразные приемы с учетом предметной специфики с учетом индивидуальных и групповых форм самоконтроля; описывали конкретный алгоритм самопроверки с учетом возрастных особенностей младших школьников; в качестве типичных приёмов предлагали «лист самопроверки», «взаимопроверку по эталону», «цветовое маркирование». В ответах респондентов предлагались такие характеристики мотивации младших школьников как сочетание внешней и внутренней мотивации, учет особенностей успешности учеников, применение игровых и соревновательных элементов, включающих рефлексивные приемы. Объясняя важность развития у младших школьников умений ставить учебные цели (педагогическая ситуация 3), респонденты данной группы проводили системный анализ роли целеполагания в структуре учебной деятельности, раскрывали возможности целеполагания со всеми компонентами УУРД, учитывали психологические механиз-

мы развития целеполагания в младшем школьном возрасте, демонстрировали знание современных научных концепций и нормативных документов, обосновывали возможности развития целеполагания в возрастной динамике. Опрошенные данной группы делились опытом разработки системы взаимосвязанных приемов с учетом поэтапного формирования основных компонентов «самоорганизации»; доказывали возможности дифференциации приемов по предметам, типам уроков и этапам обучения; раскрывали сущность интеграции в формировании целеполагания в различных видах деятельности; характеризовали возможности оригинальных авторских приемов наряду с традиционными с учетом различных когнитивных стилей и типов интеллекта; обосновывали возможности применения элементов проблемного и развивающего обучения в формировании УУРД младших школьников. Разрабатывая план обсуждения с классом целей изучения новой темы, а также возможностей разработки мышления детей от общих формулировок к конкретным учебным целям, опрошенные делились разработанной целостной технологией развития мышления от общего к конкретному; предлагали систему вопросов разного уровня сложности; включали рефлексивные компоненты УУД на каждом этапе с учетом индивидуальных особенностей младших школьников; обосновывали возможности интеграции приемов критического мышления, что предусматривало постепенный переход от коллективного к индивидуальному целеполаганию. Таким образом, в ответах респондентов данной группы отмечалось достаточное владение терминологическим аппаратом УУРД, разнообразие предлагаемых приемов и методов, учет возрастных особенностей младших школьников, частичная интеграция психолого-педагогических знаний в практические решения, сочетание разнообразных форм индивидуальной и групповой работы, учет предметной специфики формирования УУРД, внимание к мотивационным аспектам формирования УУРД. В ответах отмечается практико-ориентированность предлагаемых решений; учет как традиционных, так и инновационных подходов; понимание основных закономерностей формирования УУРД; способность к адаптации известных методик к конкретным ситуациям. Вместе с тем фиксируется недостаточная системность и взаимосвязанных решений; не всегда полный учет индивидуальных особенностей младших школьников; неполное раскрытие потенциала межпредметных связей.

40 % респондентов продемонстрировали высокий уровень профессиональной подготовки учителей начальных классов к формированию УУРД младших школьников, а именно: при выполнении ситуации 1, респонденты, во-первых, успешно определяли компоненты УУРД, проводя комплексный анализ проблемы, выявляя 3-4 взаимосвязанных компонента УУРД; хорошо выстраивают иерархию недостаточно развитых компонентов, соотносят проблему с возрастными нормами развития тре-

тьклассников и рассматривают ситуацию в динамике (с учетом предыдущих этапов обучения); во-вторых, полно и системно характеризуют приемы развития планирования, например, предлагают систему взаимодополняющих приемов с учетом индивидуальных особенностей, дифференцируют приемы по предметам и типам деятельности, включают элементы самооценки в каждый прием, предусматривают постепенный переход от внешнего контроля к самоконтролю, учитывают психологические особенности развития тайм-менеджмента в младшем школьном возрасте, интегрируют цифровые и традиционные инструменты планирования; в-третьих, успешно характеризуют вовлеченность родителей, например, разрабатывают комплексную программу взаимодействия семьи и школы, предлагают систему мониторинга и коррекции, учитывают психолого-педагогическое просвещение родителей, предусматривают индивидуальные консультации и мастер-классы для родителей, продумывают механизмы постепенной передачи ответственности ребенку. При выполнении ситуации 2 опрошенные, во-первых, проводят глубокий анализ проблемы самоконтроля в контексте общего развития регулятивных УУД, рассматривают самоконтроль в единстве с самооценкой, коррекцией и рефлексией, а также учитывают психологические механизмы формирования самоконтроля и анализируют причины проблемы у успешных учеников; во-вторых, разрабатывают систему взаимосвязанных приемов с поэтапным внедрением, дифференцируют приемы по уровню сложности и степени самостоятельности, интегрируют формирование самоконтроля в различные этапы урока, включают метапредметные приемы самоконтроля. Предлагают инновационные подходы с использованием цифровых инструментов, учитывают индивидуальные когнитивные стили учащихся; в-третьих, разрабатывают комплексную систему развития внутренней мотивации, предлагают дифференцированный подход к мотивации успешных учеников, включают элементы формирующего оценивания, связывают мотивацию к самопроверке с личностными достижениями, разрабатывают приемы рефлексии, направленные на осознание ценности самоконтроля. Решение ситуации 3 характеризуется следующим образом, во-первых, проводят системный анализ роли целеполагания в структуре учебной деятельности; раскрывают взаимосвязь целеполагания со всеми компонентами регулятивных УУД; учитывают психологические механизмы развития целеполагания в младшем школьном возрасте; опираются на современные научные концепции и нормативные документы; прослеживают развитие целеполагания в возрастной динамике; во-вторых, разрабатывают систему взаимосвязанных приемов с учетом поэтапного формирования умений; дифференцируют приемы по предметам, типам уроков и этапам обучения; интегрируют формирование целеполагания в различные виды деятельности; предлагают оригинальные авторские приемы наряду с традиционными; учитывают разные когнитивные стили и типы

интеллекта; включают элементы проблемного и развивающего обучения; в-третьих, разрабатывают целостную технологию развития мышления от общего к конкретному; предлагают систему вопросов разного уровня сложности; включают рефлексивные компоненты на каждом этапе; учитывают индивидуальные особенности учащихся; интегрируют приемы критического мышления. Таким образом, в ответах респондентов данной группы отмечалось глубокое владение теоретическими основами формирования УУРД; системность и комплексность предлагаемых решений, а также творческий подход к разработке приемов и методов формирования УУРД при этом осуществляют интеграцию традиционных и инновационных методов и опираются на современные научные концепции и нормативные документы, обращая внимание к переходу от внешней регуляции к саморегуляции, развитие метапредметных умений через предметное содержание. Респонденты демонстрируют способность к системному анализу педагогических ситуаций, к разработке оригинальных авторских приемов, к выстраиванию стратегии формирования УУРД с учетом возрастной

динамики, к гармоничному сочетанию психологических и педагогических подходов, к учету современных образовательных тенденций (например, цифровизация, персонализация), к развитию внутренней мотивации и субъектности учащихся.

Таким образом, проведенное исследование позволяет выявить некоторые дефициты владения учителями начальных классов технологическими основами формирования универсальных учебных регулятивных действий младших школьников, а именно: недостаточная системность в понимании структуры УУРД, трудности в разработке комплексных стратегий формирования регулятивных УУД, недостаточный учет возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, преобладание внешних стимулов над развитием внутренней мотивации, слабый акцент на рефлексивных компонентах. Результаты опытно-экспериментальной работы свидетельствуют о необходимости совершенствования профессиональной подготовки учителей начальных классов к формированию УУРД.

ЛИТЕРАТУРА

1. Котькина Е.А., Еремкина В.С., Ульянова М.О., Петайкина К.П. Диагностика универсальных учебных регулятивных действий обучающихся // Учебный эксперимент в образовании. 2023. № 3 (107). С. 7–14.
2. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 24 июня 2022 г. № 1688-р «Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года». – URL: <http://static.government.ru/media/files/5hVUIZXA2JMcPrHoJqfohMeoToZAwA5.pdf> (дата обращения: 02.06.2025).
3. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская [и др.]; под редакцией А.Г. Асмолова. Москва: Просвещение, 2010. 159 с.
4. Фролова С.В. Социокультурные факторы формирования профессионального мировоззрения современного учителя: вызовы нового мира образования // Вестник Мининского университета. 2022. Т. 10. № 2. С. 3–10.
5. Яшкова А.Н., Королева В.В. Развитие самооценки и мотивации достижения в младшем школьном возрасте // Учебный эксперимент в образовании. 2021. № 4 (100). С. 8–14.

© Рябова Наталья Владимировна (ryabovanv@bk.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

К ПРОБЛЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАСНИКОВ¹

Рябова Наталья Владимировна

Доктор педагогических наук, Профессор, Мордовский
государственный педагогический университет
им. М.Е. Евсевьева, (г. Саранск)
ryabovanv@bk.ru

Аксенов Виталий Владимирович

Мордовский государственный педагогический
университет им. М.Е. Евсевьева, (г. Саранск)
witik2014m@mail.ru

TO THE PROBLEM OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF HIGH SCHOOL STUDENTS

**N. Ryabova
V. Aksyonov**

Summary: The article presents a theoretical overview of the problem of professional self-determination and provides its analysis with a focus on the scientific works of philosophers, teachers, and psychologists. Such an interdisciplinary study allowed the authors to substantiate and characterize the essence of professional self-determination, highlighting the following interrelated components: value-semantic, cognitive-reflexive, activity-practical and emotional-volitional. The authors give a brief description of the identified components and describe the specifics of professional self-determination of high school students.

Keywords: professional self-determination, structure, structure of professional self-determination, components of professional self-determination, high school students, value-semantic, cognitive-reflexive, activity-practical and emotional-volitional components.

Аннотация: В статье представлен теоретический обзор проблемы профессионального самоопределения и дан ее анализ с ориентацией на научные труды философов, педагогов и психологов. Подобное междисциплинарное исследование позволило авторам обосновать и охарактеризовать сущность профессионального самоопределения, выделяя следующие взаимосвязанные компоненты: ценностно-смысловой, когнитивно-рефлексивный, деятельностно-практический и эмоционально-волевой. Авторами дана краткая характеристика выделенных компонентов и описана специфика профессионального самоопределения старшеклассников.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, структура, структура профессионального самоопределения, компоненты профессионального самоопределения, старшеклассники, ценностно-смысловой, когнитивно-рефлексивный, деятельностно-практический и эмоционально-волевой компоненты.

В современной системе образования модель «профессия на всю жизнь» утрачивает свою актуальность. Это связано с тем, что в условиях высококонкурентной и быстро меняющейся экономической реальности, прерогативной является модель, основанная на гибкости, непрерывности развития и способности к постоянной смене профессиональных ролей. На законодательном уровне это регламентируется приказом Министерства просвещения РФ от 31 августа 2023 г. N 650 «Об утверждении Порядка осуществления мероприятий по профессиональной ориентации обучающихся по образовательным программам основного общего и среднего общего образования». Согласно приказу, в обязательном порядке абсолютно всем обучающимся будет оказана помощь в профессиональном самоопределении с учетом их потребностей и возможностей, а также в связи с актуальными условиями социально-экономической обстановки на рынке труда. В такой ситуации проблема профессионального самоопределения становится как никогда особо значимой. Сегодня школьникам необхо-

димо не просто выбрать профессию, а быть готовыми к непрерывному обучению, освоению смежных областей и смене направлений деятельности, чтобы их профессиональное самоопределение опиралось как на личные устремления, так и на требования рынка труда.

К проблеме изучения «профессионального самоопределения» обращаются исследователи различных сфер знания (К. Маркс, Ж.П. Сартр, С.Н. Чистякова, Н.С. Пряжников, Е.А. Климов, С.Л. Рубинштейн, Э.Ф. Зеер, Ф. Парсонс). Каждая из которых вносит свой взгляд на понимание процесса профессионального самоопределения. Возникающий «плюрализм», способствует увеличению знаний о профессиональном самоопределении, но не преобразует его к целостному и содержащему универсальную структуру определению, создавая тем самым разногласия в толковании этого процесса.

На уровне философии проблема профессионального самоопределения уходит к корням более широкого по-

¹ Исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» и ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева») по теме «Научно-методическое обеспечение познавательного и речевого развития детей в условиях инклюзивной практики».

нения «личностного самоопределения», поскольку выбор профессии является одним из ключевых аспектов самоопределения личности, но не единственным.

Философы (Аристотель, И. Кант, И. Фихте, Ф. Шеллинг, К. Маркс, Г. Маркузе, Ж.П. Сартр, М. Хайдеггер, М. Шелер, Х. Плеснер) рассматривают понятие «личностное самоопределение» разноаспектно, их взгляды на проблему представляют собой сложный и многогранный предмет исследования, который развивался в контексте различных философских направлений и школ, предлагающих уникальные ракурсы его осмысления.

Историко-философская интерпретация данного понятия прослеживается, начиная с античности, и получает принципиально различное звучание в зависимости от парадигмы, а именно:

- с позиции немецкой классической философии (И. Кант, И. Фихте, Ф. Шеллинг) считается, что человек, имеющий в своём распоряжении разум и волю, может определять себя относительно определенного поступка. По его мнению, в самоопределении человеку следует опираться на общепринятые принципы нравственности и долга [12].
- с позиции экзистенциализма (Ж.П. Сартр, М. Хайдеггер, К. Ясперс) самоопределение рассматривается как процесс, в котором существование предшествует сущности. Иными словами, смысл самоопределения заключается в том, что сущность не предписана нам от рождения кем-либо, например, богом, судьбой или природой. В какой-то степени мы обречены на свободу – вынуждены делать постоянный выбор, и именно из этих выборов впоследствии складывается сущность, идентичность, которые отражают непосредственно самоопределение. Таким образом, самоопределение – это не поиск некой скрытой внутри «истинной сущности», а ее создание через волевые акты выбора и принятие на себя ответственности за последствия этих выборов [11;13].
- с точки зрения философской антропологии (М. Шелер, Х. Плеснер) самоопределение рассматривает через целостность человеческой природы, включающей в себя физические, психические и духовные аспекты. Ключевыми терминами в теории М. Шелера являются «рефлексивное сознание» и «аксиологический статус». Благодаря рефлексивному сознанию человек может делать свой внутренний мир предметом осознания и самоопределения, а аксиологический статус, в свою очередь, определяет ценностный осто, который формируется в процессе взаимодействия с культурой и обществом [15].
- с позиции социально-критической философии (К. Маркс, Г. Маркузе, М. Хоркхаймер) интерес представляет профессиональное самоопределение.

По К. Марксу человек – это не просто пассивное и раблепствующее существо, а активный, деятель, творец деятельности мира и себя самого. По мнению К. Маркса мы можем ошибиться в выборе профессии, но истинное удовольствие и достоинство может придать лишь та профессия, в которой мы самостоятельно творим в своём кругу. К. Маркс вносит в понимание профессионального самоопределения ключевую идею свободной творческой деятельности как основы человеческой сущности [8].

Таким образом, интерпретируя понятие «профессиональное самоопределение» через призму философских учений, мы приходим к выводу, что это экзистенциально-ценностный процесс, в ходе которого человек последовательно конструирует свою профессиональную идентичность через осознанный выбор и принятие ответственности. Данный процесс основывается на индивидуальной системе ценностей, формирующейся во взаимодействии с культурой и обществом, и реализуется через творческую трудовую деятельность, где человек выступает активным субъектом, преобразующим как внешний мир, так и самого себя.

В педагогической науке (С.Н. Чистякова, Н.С. Пряжников, Д.М. Кухарчук, Л.Б. Ценципер, В.А. Поляков, В.И. Дубровина) понятие «профессиональное самоопределение» также не является однозначным или универсальным – его содержание и акценты существенно варьируются в зависимости от выделяемых подходов:

- деятельностный подход (С.Н. Чистякова, М.В. Ретивых) интерпретирует профессиональное самоопределение, как целостное свойство личности, интегрирующее знания, умения и навыки, необходимые для осознанного профессионального выбора и формирования профессионально значимых качеств [14];
- личностно-ориентированный подход (Н.С. Пряжников) раскрывает профессиональное самоопределение как продолжительный процесс поиска личностного смысла в профессии, подчеркивая важность активности, самостоятельности и осознанности субъекта в этом процессе [9];
- интегративно-ценностный подход (И.В. Дубровина) трактует профессиональное самоопределение как часть личностного самоопределения, обусловленного ценностными ориентациями и поиском смысла жизни, акцентируя взаимосвязь профессионального и личностного становления, а также риски экзистенциального кризиса при неудачном выборе [4].

Интересной для нашего исследования представляются работы (Д.М. Кухарчук, Л.Б. Ценципер) в которых авторы акцентируют процессуальный и практический

аспекты профессионального самоопределения, рассматривая его как акт выбора и приобретения профессии, предполагающий определение карьеры, сферы приложения сил и возможностей для саморазвития [7].

Анализ педагогических исследований проблемы профессионального самоопределения показывает, что данный процесс представляет собой комплексный феномен, включающий несколько взаимосвязанных аспектов. Он сочетает формирование готовности к осознанному выбору, поиск личностного смысла в профессиональной деятельности, непосредственный акт выбора профессии и процесс саморазвития с реализацией личностного потенциала. Особенностью педагогического подхода является акцент на ценностно-смысловой составляющей и тесной связи профессионального самоопределения с общим процессом личностного становления.

В психологии (С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, Е.А. Климов, Д.А. Леонтьев, Ф. Парсонс, Д. Холланд, Д. Сьюпер, Э.Ф. Зеер,) проблема профессионального самоопределения волновала множество зарубежных и отечественных психологов, так как она находится на стыке ключевых вопросов психологической науки: когнитивных и поведенческих особенностях, личностных компонентах. Это обусловило формирование разнообразных теоретических идей, которые внесли свой вклад в понимание особенностей профессионального самоопределения, а именно:

- в исследованиях Ф. Парсонса и Д. Холланда, высказывается идея толкования профессионального самоопределения через призму черт и факторов. Профессиональное самоопределение основывается на соотношении индивидуальных характеристик с требованиями профессии. Согласно данной идее, успешное профессиональное самоопределение возможно при выполнении трех основных шагов: четкое понимание себя, своих способностей, интересов, ресурсов и ограничений; знание требований и условий успеха в различных профессиях; рациональное соотношение этих двух групп факторов [3];
- в трудах С.Л. Рубинштейна Е.А. Климова, и Б.Г. Ананьева, объяснение профессионального самоопределения акцентируется на осознанном выборе жизненного пути. В их изысканиях профессиональное самоопределение трактуется как сознательный и активный процесс построения личностью своего профессионального пути через практическую деятельность и осмысленное взаимодействие с миром. В рамках данной идеи профессиональное самоопределение понимается как ключевое проявление психического развития, позволяющее человеку сформировать себя как личность и стать полноправным субъектом профессиональных отношений. Этот процесс под-

черкивает роль активности, рефлексии и практической деятельности в становлении профессиональной идентичности [1; 16; 10];

- в работах Э.Ф. Зеера профессиональное самоопределение трактуется как процесс личностной реализации, в ходе которого формируется целостное представление о себе и своей профессиональной роли. По мнению автора, это не просто выбор специальности, а поиск сферы приложения способностей, где человек может максимально раскрыть свой потенциал и достичь самореализации. Э.Ф. Зеер подчеркивает, что через профессиональное самоопределение личность не только определяет направление деятельности, но и конструирует себя, находя области для развития внутренних ресурсов и воплощения смыслов [5].

Проведенный анализ психологических исследований позволяет заключить, что профессиональное самоопределение – это сложный психологический процесс сознательного и активного выстраивания личностью профессионального пути через практическую деятельность, осмысленное взаимодействие с миром и последовательное соотнесение личностных характеристик с профессиональными требованиями, направленный на раскрытие потенциала и достижение самореализации.

Таким образом, на основе междисциплинарного анализа философских, педагогических и психологических исследований профессиональное самоопределение может быть определено как структурированный ценностно-смысловой процесс выбора, построения и прогнозирования личностью своего профессионального будущего, основанного на внутренних ресурсах (способностях, склонностях, ценностях, умениях) и с учётом внешних социально-экономических условий. Данное понимание профессионального самоопределения позволяет рассматривать его в качестве сложного системного образования, обладающего собственной структурой, под которой мы подразумеваем «...определённую взаимосвязь, взаиморасположение составных частей, строение, устройство чего-либо» [2].

На основе проведенного теоретического исследования мы выделяем следующие ключевые структурные компоненты (см. рис. 1).

Анализ структуры профессионального самоопределения позволяет определить её как – сложноорганизованную динамичную систему взаимосвязанных компонентов, эффективность которых, напрямую зависит от их слаженного взаимодействия, поскольку каждый из них вносит уникальный вклад в структуру: ценностно-смысловой мотивирует и направляет деятельность, когнитивно-рефлексивный – обеспечивает её осмысленность и адекватность, деятельностно-практический – реализует

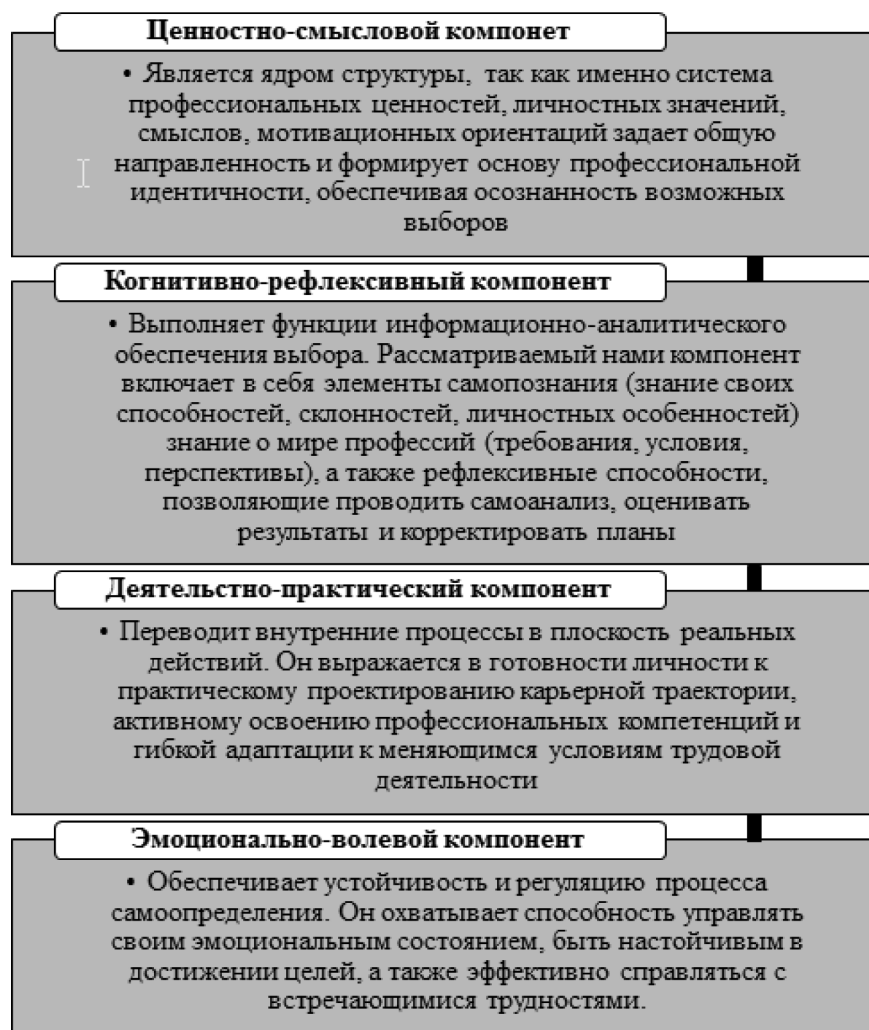


Рис. 1. Модель профессионального самоопределения

планы, а эмоционально-волевой – поддерживает устойчивость и регуляцию на всех этапах профессионального самоопределения. Таким образом, мы пришли к выводу, что профессиональное самоопределение имеет сложную динамичную структуру, где все компоненты взаимосвязаны и взаимообусловлены, детерминируя тем самым, успешность процесса профессионального самоопределения.

В нашем исследовании особое внимание уделяется старшеклассникам, что обусловлено спецификой профессионального самоопределения в данном возрасте. Профессиональное самоопределение старшеклассников характеризуется выраженной динамикой и противоречивостью развития. С одной стороны, наблюдается активное становление ценностно-смысловой сферы, формирование личных приоритетов и первичных представлений о профессиональном будущем. С другой стороны, недостаток жизненного опыта и практических ориентиров приводит к существенным трудностям: идеализации или недооценке отдельных профессий, коле-

баниям в выборе, неспособности объективно оценить собственные способности и соотнести их с требованиями рынка труда. Отметим особенности компонентной структуры профессионального самоопределения у старшеклассников: ценностно-смысловой лишен глубины и осознанности, когнитивно-рефлексивный, проявляется в ограниченной способности к построению реалистичных профессиональных планов, в то время как деятельностно-практический часто сводится к формальному выбору учебных предметов для государственной итоговой аттестации без осознания их связи с будущей профессиональной деятельностью, а эмоционально-волевой компонент в свою очередь отличается повышенной чувствительностью к внешним оценкам, выраженным страхом ошибки при одновременном стремлении к самостоятельности принятия решений. Данные особенности свидетельствуют об актуальности проблемы профессионального самоопределения в старшем школьном возрасте, где сочетание внутренних противоречий и внешних вызовов создает комплекс трудностей, требующих системного разрешения в про-

тивном случае, в условиях современного рынка труда, данные проблемы могут привести к дезадаптации и нереализованному потенциалу.

Синтезируя знания вышеуказанных философских школ и направлений, педагогических подходов и психологических исследований касательно проблемы профессионального самоопределения, мы можем заключить, что это сложный, динамичный, многократно возобновляемый процесс, обладающий целостной структурой включающей в себя взаимосвязанные ценностно-смысловой, когнитивно-рефлексивный, деятельностно-практический и эмоционально-волевой компоненты, обеспечивающие не только адаптацию к текущим требованиям

рынка труда, но и активное проектирование личностью собственного профессионального будущего.

Обобщая всё вышесказанное, мы приходим к выводу, что профессиональное самоопределение остаётся одной из наиболее актуальных и социально значимых проблем современности. В условиях перехода от модели «профессия на всю жизнь» к модели непрерывного развития и гибкой профессиональной адаптации, становится очевидным, что данный процесс не может рассматриваться как единовременный выбор или ограниченный этап личностного становления, поскольку требует непрерывной рефлексии, активного обучения новому и постоянной корректировки своего профессионального пути.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев; Б.Г. Ананьев. — 3-е изд. — Москва [и др.]: Питер, 2010. — 282 с. — (Мастера психологии). — ISBN 978-5-498-07869-4.
2. Большая советская энциклопедия / Главный редактор А.М. Прохоров. Том 15. — 3-е издание. — Москва: Советская энциклопедия, 1974. — 632 с.
3. Буров К.С. Профессиональное самоопределение как научное понятие / К.С. Буров // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. — 2017. — Т. 9, № 4. — С. 57–67. — DOI 10.14529/ped170407.
4. Дубровина И.В. Психологические проблемы профессионального самоопределения школьников / И.В. Дубровина // Гуманизация образования. — 2010. — № 8. — С. 8–14. — EDN NTVWQN.
5. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению подготовки бакалавра и магистра «Психология» и психологическим специальностям / Э. Ф. Зеер; Э. Ф. Зеер. — 2-е изд., стер. — Москва: Академия, 2007. — (Высшее профессиональное образование. Профессиональное обучение). — ISBN 978-5-7695-4482-8.
6. Климов Е.А. Идеалы культуры и становление субъекта профессиональной деятельности / Е.А. Климов // Психологический журнал. — 2005. — Т. 26, № 3. — С. 94–101.
7. Кухарчук А.М. Профессиональное самоопределение учащихся / А.М. Кухарчук, А.Б. Ценципер. — Минск: Нар. асвета, 1976. — 128 с.
8. Маркс К. О коммунистическом труде / К. Маркс, Ф. Энгельс, В.И. Ленин. — М.: Политиздат, 1984. — 158 с.
9. Пряжников Н.С. Теория и практика профессионального самоопределения / Н.С. Пряжников. — Москва: Московский городской психолого-педагогический институт, 1999. — 99 с.
10. Рубинштейн, С.Л. Принцип творческой самостоятельности / С.Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. — 1986. — № 4. — С. 101–108.
11. Сартр Ж.П. (1989). Экзистенциализм — это гуманизм. Смерки богов. Москва: Политиздат.
12. Удалова Е.С. Профессиональное самоопределение личности: специальность 09.00.11 «Социальная философия»: диссертация на соискание ученой степени кандидата философских наук / Удалова Екатерина Сергеевна. — Саранск, 2013. — 164 с.
13. Хайдеггер, М. (1991). Разговор на проселочной дороге. Москва: Высшая школа.
14. Чистякова С.Н. Новые подходы к формированию профессионального самоопределения школьников в условиях непрерывного образования / С.Н. Чистякова // Школа и производство. — 2013. — № 1. — С. 9–12.
15. Шелер М. Философское мировоззрение / М. Шелер // Избранные произведения. — М.: Издательство «Гнозис», 1994. — С. 3–14.

© Рябова Наталья Владимировна (ryabovanv@bk.ru), Аксенов Виталий Владимирович (witik2014m@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА В ВУЗЕ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ САМОИДЕНТИФИКАЦИИ И САМОАКТУАЛИЗАЦИИ

PHYSICAL EDUCATION IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS AS A TOOL FOR THE FORMATION OF NATIONAL IDENTITY AND SELF-ACTUALIZATION

**A. Surkov
O. Antipov
V. Lutsyuk**

Summary: National self-identification and self-actualization should not lose their relevance in the age of globalization processes and digital technologies, when the main information resources systematically erase intercultural, interethnic, and interlanguage boundaries, resulting in acculturation and diminution of their own culture, traditions, customs, and spiritual aspects. Trends in preserving and strengthening traditional Russian spiritual and moral values, historical memory, and generational continuity are supported by the Government of the Russian Federation. Presidential Decrees № 809 and № 400 emphasize the importance of educating a developed and socially responsible student, in which spiritual, moral, intellectual, and physical perfection takes place through higher and general education institutions. For many decades, Russians' self-realization took place, including in the context of physical culture – sporting achievements demonstrated the character of the people, their values, and principles. This factor is important in modern reality, when much attention is paid to patriotism, national characteristics, and ethnicity of each nation. Higher education institutions have great educational potential, which allows students to develop awareness and integrity in national self-identification and self-actualization, which strengthen the spiritual, moral, moral, and ethical foundations of the formation of the state.

Keywords: physical culture, sports, higher education institution, national self-identification, national self-realization, traditional values, Russia, continuity of generations.

Сурков Александр Михайлович

кандидат педагогических наук, доцент, Московская государственная академия ветеринарной медицины и биотехнологии имени К.И. Скрябина
surkov.1954@bk.ru

Антипов Олег Владимирович

кандидат биологических наук, доцент, Московская государственная академия ветеринарной медицины и биотехнологии имени К.И. Скрябина
antipov_ov@bk.ru

Луцук Владимир Евгеньевич

кандидат сельскохозяйственных наук, доцент, Московская государственная академия ветеринарной медицины и биотехнологии имени К.И. Скрябина
lustyk@mail.ru

Аннотация: Национальная самоидентификация и самоактуализация не должны терять своей актуальности в век глобализационных процессов и цифровых технологий, когда основные информационные ресурсы планомерно стирают межкультурные, межнациональные, межъязыковые границы, ввиду чего происходит аккультурация и умаление значения собственных культуры, традиций, обычаев и духовных аспектов. Тенденции сохранения и укрепления традиционных российских духовно-нравственных ценностей, исторической памяти и преемственности поколений поддерживаются правительством Российской Федерации – Указами Президента России № 809 и № 400 подчеркивается важность воспитания развитой и социально ответственной личности обучающегося, в котором средствами высших и общеобразовательных учреждений происходит духовное, нравственное, интеллектуальное и физическое совершенства. Многие десятилетия самореализация россиян происходила в том числе в контексте физической культуры – спортивные достижения демонстрировали характер народа, его ценности и принципы. Данный фактор важен в современную действительность, когда большое внимание уделяется патриотизму, национальным особенностям и этнической принадлежности каждого народа. Высшие учебные заведения имеют большой воспитательный потенциал, позволяющий формировать в обучающихся осознанность и принципиальность в национальной самоидентификации и самоактуализации, благодаря которым укрепляются духовные, моральные, нравственные и этические фундаменты становления государства.

Ключевые слова: физическая культура, спорт, высшее учебное заведение, национальная самоидентификация, национальная самореализация, традиционные ценности, Россия, преемственность поколений.

Введение

Спецификой последних 20 лет стало феноменологическое времяпрепровождение обучающихся, сочетающее в себе глобализацию и цифрового одиночества.

Глобализационные процессы накладывают свой отпечаток через интернет-ресурсы, благодаря которым открывается доступ к широкому спектру научной литературы и другому визуализированному контенту, возможность знакомиться и обучаться с преподавателями и студен-

тами из разных стран для обмена исследовательским и учебным опытом, в вузах занятия ведутся в интергруппах, т.к. российские высшие школы предоставляют возможность поступать абитуриентам из любых стран Ближнего и Дальнего Зарубежья. Однако превалирование в жизни цифровых устройств и времяпрепровождения онлайн (где сконцентрированы учебная, профессиональная и досуговая деятельности) часто влечет за собой «одиночество в сети».

Вышеперечисленные факты обуславливают необходимость концентрации внимания обучающихся российских высших школ на традиционных ценностях и национальных нормах государства. Указом Президента России В.В. Путина от 02.07.2021 № 400 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации» подчеркивается важность развития системы образования, обучения и воспитания, упор которой делается на «формировании развитой и социально ответственной личности, стремящейся к духовному, нравственному, интеллектуальному и физическому совершенству» [11]. В Указе от 09.11.2022 №809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» подчеркивается важность обеспечения преемственности поколений, реализуемого в области образования и воспитания [12].

Материалы и методы основаны на системном подходе и включают анализ, синтез и систематизацию материала, аналитику и обработку статистических данных, ретроспективный метод.

Результаты и обсуждение

Доступ к информации о мировых культурах, аккумуляция, влияние сверхдержав на массовую культуру, бизнес-модели, язык и политику других стран чреват стиранием межкультурных границ, вследствие чего многие люди уже не способны ощущать себя принад-

лежными к определенному этносу или нации, а также не стремятся к полному раскрытию своего национального потенциала, максимальному использованию социально-психологических способностей и возможностей, детерминированные менталитетом. Сам процесс освоения традиционных культурных ценностей, норм и правил дефинируется как национальная самоидентификация, единой константой которой является идея духовного единства этноса [1].

Основу национальной самоидентификации и самоактуализации закладывает семья. Согласно статистическим данным Всероссийского центра изучения общественного мнения (ВЦИОМ, 2022 г.), россияне в возрасте от 18-ти до 25-ти лет (данная возрастная категория наиболее часто встречается в аудиториях высших школ) в 38% случаев прислушиваются к мнению старших членов семьи – родителей, бабушек и дедушек, 36% полагают, что представители старших поколений имеют устаревшие взгляды, 36% затруднились ответить [13]. При этом большинство подростков и студенческой молодежи (14–35 лет) идентифицируют себя как граждане России – 83% [13].

Среди достаточно значимых приоритетов респондентов «студенческого» возраста в 2022 г. выступают история страны (80%) и семьи (78%), религиозные нормы и правила (44%), которые необходимо соблюдать в любом случае (12%) [13]; духовные принципы (43%) и др. [10]. В 2025 г. сохранять традиционные семейные ценности, культуру материнства и отцовства, поддерживать многодетность предпочитает 61% «поколения цифры» [10]. Как жизненную ценность также выделяют здоровый образ жизни (занятия спортом, избегание вредных привычек, своевременное обращение за медицинской помощью), которого придерживаются 66% молодых людей [13].

Из наиболее значимых ценностей в 2025 г. россияне поколения цифры (2001 г. и позже) дифференцируют крепкую семью (66%), историческую память и преем-

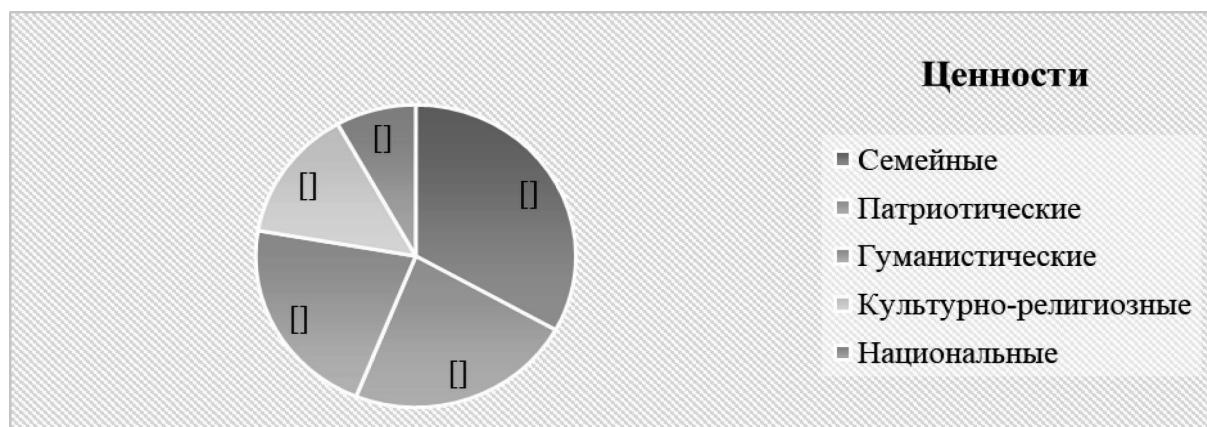


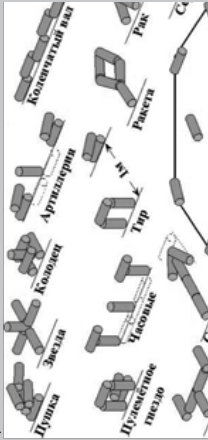





Рис. 1. Наиболее значимые традиционные российские ценности на взгляд молодежи возрастом до 24-х лет (ВЦИОМ, 2025 г. [10]; рисунок наш)

Таблица 1.

Исторические виды спорта России (таблица наша).

Наименование игры	Дата возникновения; участники	Происхождение и суть игры	Национальная особенность
«Городки» или «Городошный спорт» – название отражает военные действия Древней Руси  	Возникла более 1000 лет назад, «произшла из древней русской игры "бабки"» [2, с. 206], известной еще в VI в. Однако окончательно сформировалась на рубеже IX–X вв. Первые документальные упоминания – н. XIX в. Первые условные правила сформулированы при Петре I Феофаном (Прокоповичем). Участники: крестьяне; дворяне. Данная игра импонировала Л.Н. Толстому, И.П. Павлову, Ф.И. Шаляпину, А.В. Суворову, Петру I, династии Романовых, В.И. Ленину, М.И. Калинину, И.В. Сталину, К.Е. Ворошилову, В.В. Путину и др. [2, с. 206; 3].	Создана славянскими и финно-угорскими народами сельских районов. Являлась частью обучения военных (полководцев, офицеров, солдат) и семинаристов. Преимущественно играли рабочие в городах, крестьяне в деревнях [3]. Командный вид спорта. Игроки разбиваются на команды, строят из брусков различные фигуры (пушка, звезда, колодец, артиллерия, колесчатый вал, самолет, пулеметное гнездо, ракетка и т.д. – всего около 15 позиций) [2, с. 206]), которые необходимо разбить с определенного расстояния броском биты (метательного спортивного снаряда). Так продолжается до тех пор, пока не разобьют последнюю фигуру [3]. 	Прицельные и силовые элементы игры подчеркивал А.В. Суворов: «битою мечусь – это глазомер, битою бью – это быстрота, битою выбиваю – это натиск» [3]. К.Г.Г. Гейслер – иллюстратор, работавший в России, подчеркивает: «... Игра известна только в России, поскольку требует значительной силы. Поэтому в нее играют только сильные и крепкие люди, волею судьбы, обитающие в этой суровой стране...» (1805 г.) [3].
Латпа была распространена по всей Руси, что характеризует национальности и народы, дефинирующие игру на свое усмотрение: «матки на выкуп», «говорка», «на матки», «тыча», «шибка», «битки», «хлопга», «игра в беглые», «в шара», «уральский мяч», «кошмаран» и т.п. [14, с. 126]  	Впервые упомянута в летописи Древней Руси более 1000 лет назад [14, с. 126]. Первые официальные правила опубликованы Высшим Советом по физической культуре при ВЦИК РСФСР в 1926 г. [7, с. 126]. Описывается в произведениях А.С. Пушкина («История села Горюхина»), И.С. Тургенева («Яков Пасынков», Л.Н. Толстого («Казаки» и «Воскресенье»), М. Горького («В людях») и др. Данная игра импонировала Петру I, А.В. Суворову, Н.И. Подвойскому, Л.И. Яшину, А.И. Недогонову, Ю.А. Тагарину, В.П. Астафьеву, В.С. Павлову, А.М. Прохорову, Г.П. Кравченко, П.В. Рычагову и т.д.	Спортивный снаряд – биты в виде ложки или лопаты различного диаметра; (войлочные, кожаные) мячи. Разновидности игры: простая (большая), круговая, латпа с городками, «ножная» латпа, мини-латпа, латпа через сетку, пионерская. Первый спортивный инвентарь, датированный XIV в. найден при раскопках Великого Новгорода [2, с. 206]. Командный вид спорта. Игроки делятся на две команды (нападающая и водющая). Основная цель – отбить мяч битой и пробежать игровое поле, избежав «осаливания» мячом соперников. 	При Петре I была частью воинской подготовки «для отработки согласованных тактических действий в обороне и нападении» [14, с. 126] Семеновского, Преображенского и Шевардинского полков [2, с. 206], а также использовалась в физической подготовке подростков и молодежи [7]. По инициативе Н.И. Подвойского в практике красноармейцев служила инструментом воспитания «смелости, чувства общности, устремлений и действий, зоркости и ловкости, быстроты реакции, ... т.к. в ней скрыты истоки высоких чувств – патриотизма, верности, боевой стойкости. ... [7; 14, с. 126].

*Фото взяты из свободных интернет-источников.

ственность поколений (32%), гордость за страну (36%), единство народов России (20%) и др. [10]. Среди традиционных российских ценностей респонденты 18–25-ти лет подчеркивают следующие (см. рисунок 1):

Помимо семьи, воспитательные ценности формируются учебными учреждениями. Согласно исследованию Я.В. Кирилловой (2013), к специфической ценности дисциплины «Физическая культура и спорт» относится ее воспитательный компонент: «в процессе занятий важно сформировать действительные отношения личности студента к тем ценностям, ради которых разворачивается физическое воспитание» [5, с. 158]. Идентификационный потенциал национальных ценностей прослеживается при этом в двух векторах воспитательных ориентаций, реализуемых с помощью физической активности:

- «физиологические» ценности: здоровый образ жизни; валеологические знания; развитие физических качеств, необходимых для здорового долголетия, в т.ч. трудового;
- традиционные духовно-нравственные ценности: патриотизм, взаимопомощь и взаимовыручка; гуманизм и милосердие; высокие нравственные идеалы, в т.ч. самодисциплина [5, с. 159].

Национальная самоидентификация происходит путем осознания и принятия своей уникальности, реализации права на психологическую и социальную самобытность личности каждого этноса, объединенного общими идеями, целями, установками, отказа от навязываемых сторонними государствами социальных ролей и образцов поведения. Самобытность физической культуры в России прослеживается в национальных видах спорта, среди которых испокон веков занимали лидирующие позиции такие, как: хоккей с мячом (или «бенди» – появился в X-XI вв. [2, с. 207], однако, первые официальные правила датированы 1897 г. и составлены П. Москвином в г. Санкт-Петербург; преимущественно «распространен на Урале, в Сибири, на Дальнем Востоке, в Архангельской и Мурманской областях» [4]), художественная гимнастика (начала свое развитие благодаря Ж.Ж. Новейру в н. XIX в. в России; в основу вошли акробатика, хореография и актерское мастерство [6, с. 194]), кулачные бои (например, «стенка на стенку») [2, с. 207], самбо («самооборона без оружия» [4]), гиревой спорт (близок к современной тяжелой атлетике), мас-рестлинг (перетягивание палки – родом из Якутии), «кила» (командный вид спорта с мячом и элементами силового единоборства; впервые упоминается в к. XVIII в.) и т.д. Национальные виды спорта определяют этнический характер и имеют аккумулятивную функцию национальных ценностей, в т.ч. являются совокупностью ценностных императивов народа.

Помимо популярных видов спорта формированию

этнокультурной и национальной самоидентификации в вузе способствует включение в учебный процесс подвижных игр, накопленных россиянами в ходе становления физической культуры и выступающих в роли ценностных ориентаций, например: «городки», «лапта», «клюшковое», «вышибалы», «чиж» (один игрок битой отбивает небольшую палку («чижу»), которую должен поймать второй игрок) и т.д. Как подчеркивает В.В. Ягодин (1992), «народные игры являются неотъемлемой частью духовного воспитания, так как в играх отображаются обыденность народа, его быт, традиции и обычаи» [15; 9, с. 38]. Рассмотрим две наиболее популярные народные игры (см. таблицу 1):

Национальная самоидентификация происходит через ознакомление с историей и значением игры, ее корнями и территорией распространения – народы, проживающие в определенных местностях, имеют свои характерные особенности, специфика которых детерминирует выбор и импонирующее конкретным спортивным состязаниям и досуговой деятельности. Вышеперечисленные факты формируют образ, через который обучающийся осуществляет национальную самоидентификацию. Далее преподаватель предлагает сыграть в определенную игру, имеющую исторические корни в России, посредством которых у студентов происходит национальная самоактуализация: через вчувствование в темп, динамику, правила и особенности игры, ликование в победе либо проигрыше, который демонстрирует, что именно необходимо сделать, какие навыки и умения в себе важно развить, чтобы победить соперников.

Выводы

современная реальность характерна превалированием национальных ценностей и их коррелятов в сознании молодежи, выступающей в роли основной прослойки населения, которая в ближайшем будущем станет основным флагманом в развитии государства. Между тем в настоящее время чуть более 60% молодых людей принимает во внимание актуальность и целесообразность национальных самоидентификации и самоактуализации, поэтому важно включать в воспитательную работу инструментарий, способствующий знанию и включению в свои жизненные и гражданские принципы значимых традиционных ценностей. Это реализуемо средствами физической культуры, которая способствует возрождению и распространению национальных видов спорта и подвижных игр. История, территориальная распространенность, особенности и характерные черты данных спортивных состязаний и игр помогают раскрывать целостный потенциал российского спорта и россиян, создавших и распространивших их.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вильданов Х.С. Национальные ценности в структуре этнокультурной и национальной самоидентификации индивида // *Фундаментальные исследования*. 2014. № 9 (часть 1) С. 214–218.
2. Данилова В.В., Старцева Г.Р. Русские народные спортивные игры // *Инновационная наука*. 2017. №1–2. С. 206–208.
3. История спорта // Официальный сайт Федерации городского спорта России. URL: <https://gorodki-russia.ru/istoriya/> (дата обращения: 30.10.2025).
4. Какой национальный вид спорта в России // ТАСС. Статья от 02.06.2025. URL: <https://tass.ru/sport/24110501> (дата обращения: 29.10.2025).
5. Кириллова Я.В. Проблема самоактуализации в процессе профессионального воспитания студентов вуза физической культуры // *Вестник ЧГАКИ*. 2013. №4 (36). С. 157–160.
6. Косивченко Е.В., Мазуренко Е.А. История зарождения художественной гимнастики как отдельного вида спорта // *Ученые записки университета Лесгафта*. 2023. №7 (221). С. 193–198.
7. Костарев А.Ю., Исмагилова Р.Р., Иксанова К.В. История развития лапты в России Инновационные подходы в рекреации, туризме и физической культуре: материалы международной научно-практической конференции. 2018: 144–149.
8. Лесникова Г.Н., Зудинова Е.Н. Значение физической культуры и спорта в укреплении традиционных духовно-нравственных ценностей // *Вестник науки*. 2024. №3 (72). С. 662–666.
9. Мендот Э.Э.-О., Мендот И.Э.-О., Мендот Э.Э.-О., Мендот Э.В. Этнокультурная игра «Русская лапта» в младших классах // *Colloquium-journal*. 2020. №21 (73). С. 37–40. <https://doi.org/10.24411/2520-6990-2020-12115>.
10. Смак Т. Традиционные ценности: ожидание и реальность // Всероссийский центр изучения общественного мнения (ВЦИОМ). Статья от 08.07.2025. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/tradicionnye-cennosti-ozhidanie-i-realnost> (дата обращения: 29.10.2025).
11. Указ Президента РФ от 02.07.2021 № 400 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации».
12. Указ Президента РФ от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей».
13. Ценности молодежи // Всероссийский центр изучения общественного мнения (ВЦИОМ). Статья от 14.12.2022. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/cennosti-molodezhi> (дата обращения: 28.10.2025).
14. Шарыгина И.Т., Зубков Д.А., Баландина Е.Н. Русская лапта: от истории к реальности // *Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта*. 2020. №2. С. 125–129. <https://doi.org/10.14526/2070-4798-2020-15-2-125-129>.
15. Ягодин В.В. Народные традиции в физической культуре / В.В. Ягодин. Екатеринбург: Издательство Уральского государственного педагогического института, 1992. 155с.
16. Пигина С.Ю. Особенности организации воспитательной работы в аграрном вузе / С.Ю. Пигина, И.П. Савина, О.В. Антипов // *Актуальные проблемы ветеринарной медицины, зоотехнии, биотехнологии и экспертизы сырья и продуктов животного происхождения: Сборник трудов 3-й Научно-практической конференции, Москва, 28 июня 2024 года.* – Москва: ООО "Издательство "Сельскохозяйственные Технологии", 2024. – С. 576–577.
17. Антипов О.В. Проблемы подготовки тренера-преподавателя ДЮСШ к воспитательной работе в современной педагогической науке / О.В. Антипов, В.Е. Луцук, Р.В. Гежа // *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки.* – 2022. – № 11–2. – С. 34–38.
18. Сурков А.М. Особенности подготовки будущих тренеров-преподавателей ДЮСШ к воспитательной работе / А.М. Сурков, О.В. Антипов, Е.Ю. Суханова // *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки.* – 2022. – № 1. – С. 121–127.
19. Першин Ю.Л. Роль физической культуры в патриотическом воспитании студентов Московской ветеринарной Академии / Ю.Л. Першин, В.Е. Луцук, Е.Ю. Суханова // *Актуальные проблемы ветеринарной медицины, зоотехнии, биотехнологии и экспертизы сырья и продуктов животного происхождения: Сборник трудов 3-й Научно-практической конференции, Москва, 28 июня 2024 года.* – Москва: ООО "Издательство "Сельскохозяйственные Технологии", 2024. – С. 570–572.
20. Першин Ю.Л. Воспитание личности посредством занятий в секции спортивных единоборств в зооветеринарном вузе / Ю.Л. Першин, Л.А. Нюкрсне, Р.В. Гежа // *Актуальные проблемы ветеринарной медицины, зоотехнии, биотехнологии и экспертизы сырья и продуктов животного происхождения: Сборник трудов 3-й Научно-практической конференции, Москва, 28 июня 2024 года.* – Москва: ООО "Издательство "Сельскохозяйственные Технологии", 2024. – С. 572–573.
21. Першин Ю.Л. Особенности валеологического воспитания студентов Московской ветеринарной академии / Ю.Л. Першин, Л.А. Нюкрсне, Р.В. Гежа // *Актуальные вопросы ветеринарной медицины, зоотехнии и биотехнологии : сборник трудов Международной научно-практической конференции, посвященной 105-летию со дня основания ФГБОУ ВО МГАВМиБ – МВА имени К.И. Скрябина, Москва, 11–15 ноября 2024 года.* – Москва: Издательский дом «Научная библиотека», 2024. – С. 879–883.

© Сурков Александр Михайлович (surkov.1954@bk.ru), Антипов Олег Владимирович (antipov_ov@bk.ru),
Луцук Владимир Евгеньевич (lustyk@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ДИФФЕРЕНЦИРОВАНИЕ ВИДОВ ЗАНЯТИЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ В ВУЗЕ СОГЛАСНО СПЕКТРУ ПОТЕНЦИАЛЬНЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ ОБУЧАЮЩИХСЯ

DIFFERENTIATION OF TYPES OF PHYSICAL EDUCATION CLASSES IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS ACCORDING TO THE SPECTRUM OF POTENTIAL PSYCHOLOGICAL PROBLEMS OF STUDENTS

**E. Sukhanova
Yu. Pershin
N. Shtukin**

Summary: Due to the high level of psychological stress that requires mental effort and academic intensity, students of full-time, evening, and correspondence departments are susceptible to information and emotional stress, as well as other functional states of psychophysiological stress and disorders that destabilize physical and mental health, including those that contribute to the manifestation of existing mental pathologies, if any. Adequate physical activity is an eustress that has a positive effect on the functioning of the body since sport is perceived by the brain as a relatively short-term («useful») stress. The technique of switching from intellectual activity to sports (alternating mental work and physical activity), allows, despite the additional type of stress, to relax the student, stimulates the occurrence of short-term stress, necessary for a full-fledged life of a healthy person. Considering the problems that arise with the psycho-emotional state of students, it is necessary to choose certain sports that will be effective in combating the negative consequences of studying in higher education institutions due to the development of a spectrum of hormones responsible for regulating mood and emotions. The effect of training depends on the type of physical activity and its moderation.

Keywords: physical education, sports, higher education institution, psychological problems of students, eustress, distress, «useful stress», psychoemotional stress.

Суханова Елена Юрьевна

кандидат биологических наук, доцент, Московская государственная академия ветеринарной медицины и биотехнологии имени К.И. Скрябина
lena.suxanova@yandex.ru

Першин Юрий Лаврентьевич

старший преподаватель, Московская государственная академия ветеринарной медицины и биотехнологии имени К.И. Скрябина
pershin1957@mail.ru

Штукин Николай Николаевич

старший преподаватель, Московская государственная академия ветеринарной медицины и биотехнологии имени К.И. Скрябина
domosed.avia@mail.ru

Аннотация: Студенты очных, вечерних и заочных отделений из-за высокого уровня психологического напряжения, требующего умственных усилий и академической интенсивности, подвержены информационному и эмоциональному стрессам, а также другим функциональным состояниям психофизиологического напряжения и расстройствам, дестабилизирующим физическое и психическое здоровье, в том числе, способствующим манифестации уже имеющихся психических патологий при их наличии. Адекватные физические нагрузки являются эустрессом, оказывающим положительное влияние на функционирование организма вследствие того, что спорт воспринимается головным мозгом как относительно кратковременный («полезный») стресс. Техника переключения с интеллектуальной деятельности на спортивную (чередование умственной работы и физической активности), позволяет, несмотря на дополнительный вид нагрузки, отдохнуть обучающемуся, стимулирует возникновение непродолжительного стресса, необходимого для полноценной жизни здорового человека. С учетом того, какие проблемы возникают с психоэмоциональным состоянием обучающихся, следует выбирать определенные виды спорта, которые будут эффективны при борьбе с негативными последствиями обучения в высших учебных заведениях благодаря выработке спектра гормонов, отвечающих за регуляцию настроения и эмоций. Эффект тренировок зависит от типа физической нагрузки и ее умеренности.

Ключевые слова: физическая культура, спорт, высшее учебное заведение, психологические проблемы обучающихся, эустресс, дистресс, «полезный стресс», психоэмоциональный стресс.

Введение

Жизнь современных студентов подвержена психоэмоциональному (информационному и эмоциональному) стрессу, т.к. напитана различными стрессогенами: экзаменационными сессиями, дестабилизацией взаимоотношений с родителями на почве сепарации, адаптацией ко «взрослой» самостоятельной жизни, тревогами перед

будущим и в релевантности выбранной профессии, деструктивными взаимоотношениями со сверстниками, в т.ч. их отсутствие с противоположным полом и т.д. Как подчеркивают А.Л. Дорошенко (2007) и И.Д. Филиппова (2021), «90 % выпускников общеобразовательных школ, поступающих на первый курс различных вузов страны, имеют отклонения в состоянии здоровья. В некоторых вузах число студентов, отнесенных к специальной меди-

цинской группе, возрастает с 12 % на 1 курсе до 30–40 % на 4 курсе» [10, с. 211].

Материалы и методы основаны на системном подходе и включают анализ, синтез и структуризацию материала, аналитику статистических данных, междисциплинарный подход.

Результаты и обсуждение

Студенты подвержены как краткосрочному, так и долгосрочному стрессам. В то время как краткосрочный стресс активизирует мозговую деятельность и повышает уровень когнитивных способностей, помогая перенести информацию из оперативной памяти в долговременную, повышает мотивацию, концентрацию внимания, эффективность работы и ускорения процесса принятия решений, а оптимальный уровень тревожности способ-

ствует успешному и эффективному обучению [6, с. 242], долгосрочный или повторяющийся стресс (дистресс) чреват истощением ресурсов организма. Помимо данного психического состояния у обучающихся высших школ могут возникать иные патологии, проявляющиеся в поведенческих, интеллектуальных, эмоциональных и физиологических нарушениях (см. таблицу 1):

Согласно исследованиям А.А. Ничуговского, Н.Е. Есманской (2017), С.Б. Величковой (2018), И.А. Савенковой, В.И. Беликова (2018), М.В. Сёминой, Е.П. Фёдоровой (2023), проявление и возникновение определенных функциональных состояний психофизиологического напряжения и психологических расстройств зависят от курса, на котором обучается студент. Например, первокурсники на начальном адаптивно-ориентировочном этапе имеют достаточно высокую психическую активность, сопровождающуюся радостью и восторгом, тогда

Таблица 1.

Потенциальные психологические проблемы обучающихся цифровой эпохи.

Проблема (и ее превалирование для определенного курса обучения)	Причины и проявление психических расстройств и функциональных состояний обучающихся	Вид спорта, помогающий корректировать и профилактировать психоэмоциональные проблемы
Академический (учебный, экзаменационный) стресс и повышенная тревожность перед сессией (1, 4, 5 курсы) [7, с. 415; 8, с. 68].	Причины: чрезмерная учебная нагрузка и высокая конкуренция с сокурсниками; перфекционизм или низкая самооценка, высокая интенсивность подачи информации; информационное перенасыщение, в т.ч. внеучебной информацией; завышенные ожидания преподавателей от обучающегося; неуверенность в требуемом уровне знаний; негативное прогнозирование и катастрофическое поведение; финансовые трудности с оплатой обучения / проживания / питания. Проявляется страхами, тревогой, рассеянностью, снижением памяти, раздражительностью, мышечным тонусом, головными болями [8, с. 68].	Командные виды спорта: баскетбол или футбол, позволяющие снимать тревожность благодаря социальным отношениям в команде. Плавание и легкая атлетика улучшают концентрацию внимания и саморегуляцию. Йога снимает мышечное напряжение, которое возникает на фоне стресса, что чревато мышечным гипертонусом (постоянным непроизвольным напряжением мышц даже в состоянии покоя). Бег способствует снижению адреналина, который возникает на фоне стресса.
Информационный стресс [2, с. 2].	Причины: избыток хаотично и бессистемно поступающей информации или дефицит актуальной. Противоречивость данных и их намеренное кем-то искажение. Появляется эмоциональным опустошением, усталостью, перенапряжением, беспокойством, рассеянностью, апатией, ошибками мышления и когнитивными искажениями.	Наиболее оптимальными видами спорта являются пилатес и йога, благодаря дыхательным практикам и медитациям которых происходит регулирование кортизола, а также формирование навыков не поддаваться стрессу. Бег успокаивает нервную систему, а высвобождению накопившейся энергии способствуют танцы.
Интерперсональный стресс (тревожность), в т.ч. социальные проблемы и трудности с коммуникацией (преимущественно с родителями, преподавателями и однокурсниками) (1 курсы) [7, с. 415; 8, с. 68].	Чаще всего возникает на фоне разрушения старой привычной социальной сети (перехода из школы в вуз, смены коллектива одноклассников на новый коллектив одногруппников, переезда в другой город, заселения в общежитие и пр.). Т.к. новая сеть формируется не сразу, отсутствует прежняя поддержка, изначально наблюдается дефицит близких и друзей [4, с. 270].	Для снижения тревожности подходит физическая активность, сочетающаяся с дыхательной гимнастикой. К таким видам спорта относятся бег, плавание и танцы (способствующие высвобождению энергии через движение), а также йога и пилатес – последние два варианта включают в свою практику медитации.
Депрессия, апатия, плохое настроение (1 и 4, 5 курсы) [7, с. 415].	Данное заболевание более характерно для первокурсников, чем для последующих курсов. Причины зависят от того, местные это обучающиеся или иногородние (они чаще страдают депрессией); от чрезмерных учебных нагрузок; высокой интенсивности обучения; общения с окружающими людьми; сложностей в адаптации; пола (женщины более подвержены тревоге, чем мужчины); курса и места (например, медицинский или иной вуз) обучения [3, с. 213].	Аэробные упражнения способствуют выработке эндорфинов, улучшающих настроение. Активизация дофаминовой системы отвечает за чувство удовольствия и мотивацию. Йога успокаивает «центр тревоги», а ее асаны снимают мышечные спазмы. В качестве дополнительной терапии рекомендовано заниматься танцами, положительный эффект от которых усиливается при занятиях в группе.

Проблема (и ее превалирование для определенного курса обучения)	Причины и проявление психических расстройств и функциональных состояний обучающихся	Вид спорта, помогающий корректировать и профилактировать психоэмоциональные проблемы
Учебная и предэкзаменационная тревожность [6, с. 242], а также тревога перед будущим (4, 5 курсы) [7, с. 415].	Причинами являются: повышенные требования к обучающимся, неустойчивая самооценка, неуверенность в себе, деструктивное межличностное взаимодействие с окружающими. Проявляется подавленностью, безынициативностью, чувством угнетенного состояния, страхом, склонностью к интроверсии, угодливости [6, с. 241–242].	Снижению данного вида тревожности больше способствуют командные виды спорта (волейбол, баскетбол, хоккей, футбол), в отличие от индивидуальных тренировок. Максимальному снижению тревожности содействуют занятия единоборствами (самбо, карате, дзюдо) [9, с. 47].
Монотония [2, с. 2] или «эмоционально-мотивационный вакуум» (1 курс) [5, с. 241].	Причины обусловлены монотонным учебным процессом, однообразием впечатлений, а не действий. Среди симптомов следует выделить снижение активности психических процессов, проявляющееся усталостью, нарушением памяти, скукой, фрустрацией, апатией, снижением восприимчивости и тонуса организма, потерей контроля за исполнением действий, потерей интереса к учебе, сниженной работоспособностью [5, с. 240].	При снижении общего уровня активации и работоспособности (монотонии) не рекомендованы циклические виды спорта, требующие выносливости: бег, лыжный или велосипедный спорт, плавание. Более эффективны ациклические виды: танцы, кроссфит, пауэрлифтинг, гимнастика, акробатика, тяжелая атлетика и др., где встречаются удары, прыжки, метания, перемещения, требующие выполнения одного мощного импульса.
Нехватка мотивации (3, 4, 5 курсы) [7, с. 415].	Зависит от контекста: с какими жизненными принципами превалируют окружающие студента (однокурсники, семья и сама высшая школа, выступающая в роли социального института); какие социально-экономические условия у субъекта, а также актуальные для обучающегося мотивационные установки [2, с. 214–215]. Снижение мотивации провоцируют: потеря цели, страх неудач, утомление, внутренние конфликты и барьеры, монотония, отсутствие похвалы и поддержки, устаревшие инфраструктура и информация, преподаваемая в вузе. Как следствие, идет снижение интереса к учебе.	К видам спорта, стимулирующим мотивацию, относятся аэробные нагрузки: бег и быстрая ходьба, велоспорт, плавание, а также силовые тренировки (тяжелая атлетика, пауэрлифтинг, кроссфит) и командные виды спорта (футбол, баскетбол, волейбол, стимулирующие стремление к успеху), включая эстафеты, подвижные игры, квесты и эстафеты, сочетающиеся с интеллектуальными задачами. Помимо вышеперечисленных видов, рекомендовано заниматься такими единоборствами как: айкидо, дзюдо, кикбоксинг бокс.
Кризис профессионального выбора, т.е. неуверенность в выборе профессии и адекватности профессионального самоопределения (2, 4, 5 курсы) [7, с. 415; 5, с. 241; 1, с. 66] (1 курс и после первой производственной практики) [1, с. 66].	Обусловлен неадекватностью профессионального самоопределения (выбором вуза без учета личных интересов и способностей) или наличием конкурирующей деятельности, что влечет за собой снижение или утрату заинтересованности и мотивации в овладении учебным материалом, разочарование, ощущение бессмысленности учебы, неуверенность в личных и профессиональных целях.	Психологический кризис указанной направленности корректируется посредством занятий общеразвивающими (гимнастика, кроссфит, легкая атлетика, общая физическая подготовка), прикладными (которые имеют отсылки или коррелируют с будущей профессиональной деятельностью: плавание, туризм, бег, дыхательные практики) и игровыми видами спорта (баскетбол, бадминтон, теннис).
Трудности с самооценкой, в т.ч. влекущие проблемы во взаимоотношениях с противоположным полом (1 – 5 курсы) [7, с. 415].	Частыми причинами становятся стресс на фоне неуспеваемости, что снижает мотивацию к обучению; отношение родителей и сверстников к обучающемуся; противоречие между «Я»-идеальным и «Я»-реальным. Проявляется искаженной самооценкой: неадекватной, заниженной или завышенной.	Повысить самооценку и решить некоторые проблемы, связанные с общением с противоположным полом, могут помочь такие виды спорта, как бег (улучшающий физическую форму), йога (совершенствующая гибкость и пластику), танцы (способствующие эмоциональной зарядке: ча-ча, румба, сальса, вальс, танго, самба) и боевые искусства (снижающие тревожность).
Проблемы с адаптацией (1-5-е курсы) ко взрослой жизни [2, с. 214], которые больше выражены у иногородних студентов.	Причинами являются: смена обстановки (переезд в общежитие или съемное жилье), снижение качества жизни из-за финансовых трудностей, формы и методы преподавания (к каждому преподавателю требуется определенный подход), сепарация. Выражается тревогой, снижением мотивации заниматься учебной деятельностью.	Укрепить социальные связи, завести новые знакомства и снизить уровень стресса, вызванные дезадаптацией, помогают: участие в командных соревнованиях и занятия в секциях, которые студенты выбирают в зависимости от своих предпочтений, что помогает им чувствовать себя уверенно и вернуться в привычную среду – если ранее обучающийся занимался на родине таким же видом спорта.

как ближе к экзаменационной сессии у них появляется тревожность, интерперсональный стресс и монотония. В середине обучения – на третьем курсе – происходит «увеличение раздражительности, пассивность и снижение заинтересованности» [5, с. 242], а на последних курсах возникают проблемы и трудности с обучением (чаще всего на фоне подработок и, как следствие, нехватки времени и сил на учебу), наблюдаются снижение мотивации, страх, усталость, тревога перед будущим и неуверенность в выборе профессии [5, с. 242; 7, с. 415; 2, с. 214; 8, с. 68]. На фоне данных состояний студенты подвержены утомлению, как следствие, монотонии, сужению общего внимания и нервному истощению [5, с. 242]. Следовательно, в зависимости от курса, следует выбирать определенные виды спорта и физические упражнения.

Психическое состояние напряженности обучающегося, возникшее на фоне одной из психологических проблем, сопряжено с недостаточным количеством / низким качеством отдыха, присутствием академических задолженностей и недостаточным уровнем успеваемости, несформированными умениями тайм-менеджмента, учебной перегрузкой [8, с. 68], недовольством релевантностью овладеваемой специальностью (лица, выбравшие гуманитарные науки и физико-математические факультеты, чаще страдают от апатии, усталости, низкой психической активности, тогда как естественнонаучные специальности чаще испытывают радость, счастье и обладают высокой психической активностью [5, с. 241]). У обучающихся 4-5 курсов, в т.ч. часто после первой производственной практики, могут возникнуть: снижение мотивации к обучению или отдельным дисциплинам, конфликты с однокурсниками, обусловленные неэффективной коммуникацией, а также отсутствием конструктивного общения с противоположным полом либо родителями (чаще, на фоне сепарации) и преподавателями [8, с. 68].

Вследствие возникновения указанных в таблице 1 психоэмоциональных состояний возникают следующие

реакции: (а) поведенческие, проявляющиеся стремлением заниматься чем угодно, только не учебным процессом; (б) интеллектуальные (снижение когнитивной работоспособности, в т.ч. ухудшение памяти; рассеянность); (в) эмоциональные (общее недомогание; страх; неуверенность; тревога; раздражительность; снижение качества сна и аппетита); (г) физиологические (головные боли; тошнота; мышечный тонус; аритмия; углубление и учащение дыхания) и т.д. [8, с. 68; 9, с. 44].

Физическая активность и спорт способствуют выработке дофамина («гормона радости»), адреналина (отвечающего за жиросжигание и положительно влияющего на обмен глюкозы), кортизола (регулирующего стресс, благодаря чему поддерживается адекватная работа нервной системы и активизируется мозговая деятельность) [9, с. 44], а также инсулина и глюкагона, что способствует их нормализации – таким образом умеренные физические нагрузки способствуют стабилизации, гармонизации и устойчивости психоэмоционального состояния обучающихся и налаживанию работы организма.

Выводы:

90% обучающихся, окончивших общеобразовательное учреждение и поступивших на первый курс, подвержено психоэмоциональным перегрузкам, способствующим или чреватым патологическими процессами в организме. Манифестация заболевания или возникновение психологического дисбаланса обусловлены информационным перенасыщением, сепарацией, экзаменационной сессией, финансовыми трудностями, академической перегрузкой или неуспеваемостью и другими проблемами, влекущими за собой эмоциональную нестабильность. Дистресс и иные психологические проблемы эффективно корректировать или профилактировать с помощью эустресса («полезного стресса»), который возникает благодаря занятиям физической культурой и спортом, т.к. данные виды деятельности организм воспринимает как положительный вызов, а не угрозу.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ведута О.В. Кризис профессионального выбора студентов и пути его преодоления // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2022. №2 (46). С. 62–72.
2. Величковская С.Б. Психологические трудности студентов в учебном процессе и возможности их преодоления // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2018. №2 (796). С. 212–224.
3. Дорошенко А.Л. Возможности валеологических ресурсных центров университета в сохранении здоровья преподавателей и сотрудников / А.Л. Дорошенко // Научно-исследовательская деятельность в классическом университете. Иваново: Иван. гос. ун-т, 2007. С. 35–39.
4. Евдокимова Я.Г. Интерперсональные факторы эмоциональной дезадаптации у студентов в условиях мегаполиса // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2008. №49. С. 270–273.
5. Ничуговский А.А., Есмская Н.Е. Проблемы монотонии как негативного эмоционального состояния у студентов в учебном процессе // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. 2017. №2 (17). С. 239–243.
6. Перевозчикова Ю.С., Соломатина Л.М. Факторы учебной тревожности студентов // Скиф. 2023. №8 (84). С. 241–245.
7. Савенкова И.А., Беликов В.И. Исследование психологических проблем студентов и их потребности в помощи психолога // Проблемы современного

- педагогического образования. 2018. №61–1. С. 414–416.
8. Сёмина М.В., Фёдорова Е.П. Проявление академического стресса у студентов: теоретические аспекты исследования // Северо-Кавказский психологический вестник. 2023. №3. С. 63–74. <https://doi.org/10.21702/ncpb.2023.3.5>.
 9. Стурова Е.В., Степанова И.С., Гармашова Е.О., Овчинникова А.В. Выраженность тревожности и тревоги у студентов медицинского университета с различным уровнем физической активности // Здоровье человека, теория и методика физической культуры и спорта. 2023. №2 (30). С. 42–48. [https://doi.org/10.14258/zosh\(2023\)2.05](https://doi.org/10.14258/zosh(2023)2.05).
 10. Филиппова И.Д. Изучение риска развития депрессивных состояний в студенческой среде // Смоленский медицинский альманах. 2021. №4. С. 211–214.
 11. Першин Ю.Л. Реализация технологии уровневой дифференциации при проведении занятий по физической культуре со студентами МГАВМИБ / Ю.Л. Першин, А.М. Сурков, Л.А. Нюрксне // Национальная Ассоциация Ученых. – 2020. – № 60–1(60). – С. 23–27.
 12. Першин Ю.Л. Дифференцированный подход к организации и проведению занятий по физической культуре в аграрном вузе / Ю.Л. Першин, Е.Ю. Суханова, Н.Н. Штукин // Актуальные проблемы ветеринарной медицины, зоотехнии, биотехнологии и экспертизы сырья и продуктов животного происхождения: Сборник трудов 4-й Научно-практической конференции, Москва, 16 мая 2025 года. – Москва: Московская государственная академия ветеринарной медицины и биотехнологии - МВА им. К.И. Скрябина, 2025. – С. 531–532.
 13. Антипов О.В. Применение комплексного подхода при оценивании подготовленности студентов в фиджитал спорте / О.В. Антипов, Е.Ю. Суханова, Р.В. Гежа // Современные технологии в российской и зарубежных системах образования: Сборник статей XIV Международной научно-практической конференции, Пенза, 14–15 апреля 2025 года. – Пенза: Пензенский государственный аграрный университет, 2025. – С. 6–9.
 14. Гежа Р.В. Мотивационно-ценностное отношение студентов к своему здоровью и физической культуре / Р.В. Гежа, С.В. Комин, М.В. Куликова // Актуальные проблемы ветеринарной медицины, зоотехнии, биотехнологии и экспертизы сырья и продуктов животного происхождения: Сборник трудов 3-й Научно-практической конференции, Москва, 28 июня 2024 года. – Москва: ООО «Издательство «Сельскохозяйственные Технологии», 2024. – С. 563–564.
 15. Комин С.В. Особенности смешанной формы занятий по физической культуре в непрофильном вузе / С.В. Комин, Ю.А. Ковалева, М.В. Куликова // Современная Российская наука: актуальные вопросы, достижения и инновации: сборник статей VI Всероссийской научно-практической конференции. В 2 частях, Пенза, 12 декабря 2023 года. – Пенза: Наука и Просвещение, 2023. – С. 191–193.

© Суханова Елена Юрьевна (lena.suxanova@yandex.ru), Першин Юрий Лаврентьевич (pershin1957@mail.ru),
Штукин Николай Николаевич (domosed.avia@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ПАТРИОТИЗМА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА¹

FORMATION OF THE FOUNDATIONS OF PATRIOTISM IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN

M. Tereshchenko
I. Yevtushenko
E. Bekhtereva
I. Galyant
I. Ivanova

Summary: This article substantiates the relevance of the topic and presents a theoretical analysis of publications by contemporary scholars studying patriotism in preschool children (through oral folklore, folklore, fairy tales, project-based and creative activities, play, etc.). It briefly describes the process of developing the foundations of patriotism in older preschool children. A diagnostic toolkit (cognitive, emotional, and activity-based components) is proposed. The results of the initial and control diagnostics are presented. Conclusions are formulated and prospects for scientific research on the chosen topic are announced.

Keywords: older preschool children, formation of the foundations of patriotism, cognitive, emotional, activity components of patriotism.

Терещенко Марина Николаевна

кандидат педагогических наук, доцент, Южно-Уральский
Государственный Гуманитарно-педагогический
Университет, (г. Челябинск)
tereshchenkonn@mail.ru

Евтушенко Ирина Николаевна

кандидат педагогических наук, доцент, Южно-Уральский
Государственный Гуманитарно-Педагогический
Университет (г. Челябинск)
evtushenkoin@cspu.ru

Бехтерева Елена Николаевна

кандидат педагогических наук, доцент, Южно-Уральский
Государственный Гуманитарно-Педагогический
Университет г. Челябинск
bekhterevaen@cspu.ru

Гальянт Ирина Геннадьевна

кандидат педагогических наук, доцент, Южно-Уральский
Государственный Гуманитарно-Педагогический
Университет (г. Челябинск)
galyantig@cspu.ru

Иванова Ирина Юрьевна

кандидат педагогических наук, доцент, Южно-Уральский
Государственный Гуманитарно-Педагогический
Университет (г. Челябинск)
ivanovaiyu@cspu.ru

Аннотация: В статье обоснована актуальность темы, представлен теоретический анализ публикаций современных ученых, занимающихся изучением патриотизма в дошкольном возрасте (через устное народное творчество, фольклор, сказки, проектную и творческую деятельность, игру и т.д.). Кратко изложен процесс формирования основ патриотизма у детей старшего дошкольного возраста. Предложен диагностический инструментарий (когнитивный, эмоциональный, деятельностный компоненты). Приведены результаты входной и контрольной диагностик. Сформулированы выводы и анонсированы дальнейшие перспективы научных изысканий в русле выбранной темы.

Ключевые слова: дети старшего дошкольного возраста, формирование основ патриотизма, когнитивный, эмоциональный, деятельностный компоненты патриотизма.

Введение

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. С каждым днем возрастает необходимость укрепления патриотизма в современном российском обществе. Это обусловлено не только политическими или

экономическими причинами, но и стремлением сохранить традиционные ценности, воспитании уважения к истории государства, а также ослаблением, в некоторой степени, у нынешней молодежи патриотических чувств.

Старший дошкольный возраст по праву считается сензитивным периодом для формирования у детей цен-

¹ Статья выполнена в рамках Гранта «Психолого-педагогическое сопровождение и коррекция эмоционального отношения детей участников (ветеранов) специальной военной подготовки (СВО) (Ш-2025-12 от 30.05.2025)

ностных ориентиров, усвоения норм и правил социума, а также всестороннего развития личности каждого ребенка. Изучением проблемы развития личности детей старшего дошкольного возраста занимались такие ученые, как Л.И. Божович, Л.С. Выготский, Я.А. Коменский, А.С. Макаренко, В.С. Мухина, В.А. Сухомлинский, Г.А. Урунтаева и др. Непосредственно тема воспитания патриотизма раскрыта в научных трудах таких ученых, как А.А. Анциферова, Н.Ф. Виноградова, Р.И. Жуковская, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский и др.

По нашим наблюдениям большинство родителей детей старшего дошкольного возраста, для воспитания патриотизма считают достаточными знания о государственной символике и праздниках. Однако, это мнение вполне можно считать ошибочным. Ведь, как показывает практика, заучивание какой-либо информации не всегда приводит к развитию определенных личностных качеств, формированию представлений и воспитанию патриотического духа.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных раньше частей общей проблемы.

Для более подробного изучения проблемы формирования основ патриотизма у детей старшего дошкольного возраста необходим теоретический анализ исследований современных отечественных ученых, их публикаций, концепций и нормативно-правовой документации.

Как уже было указано выше, стратегические документы и нормативно-правовые акты преследуют своей целью воспитание поколения патриотичного, ответственного и всесторонне развитого. В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (далее по тексту ФГОС ДО) основным направлением работы определяется формирование патриотических чувств с учетом возрастных особенностей детей, национальных культурных традиций народа (образовательная область «Социально-коммуникативное развитие») [1].

Большинство современных отечественных ученых-практиков сходятся во мнении, что дети старшего дошкольного возраста имеют скудные представления о родном городе, истории государства, о народных традициях. Данное положение дел требует решения одной из многих задач нравственного воспитания – воспитание патриотических чувств, что соответственно является одной из основ формирования патриотизма, как и воспитание любви к стране, семье, Родине.

Соответственно основами патриотизма можно назвать бескорыстную любовь к Родине, основанной на

знаниях и уважении к традициям, стремлении защитить народное достояние и сохранить целостность и подлинность истории своего государства [2]. Однако, это подразумевает некоторую жертвенность, готовность уступить свои интересы в пользу государства, во благо страны. Здесь важно не допустить проявления ксенофобии. Поскольку данный вопрос, зачастую, несет в себе неоднозначную реакцию в социуме, следует деликатно и адекватно проводить работу уже с семьями воспитанников.

В своем исследовании В.И. Коротких делает акцент на воспитании нравственной личности с активной жизненной позицией и с творческим потенциалом, стремящейся к саморазвитию, самосовершенствованию, гармонии. По мнению ученого, проектная деятельность позволяет создать естественную ситуацию общения и патриотического взаимодействия всех участников образовательного процесса [3]. Автор Е.Н. Гаврилова, также отмечает существенную роль метода проектов в патриотическом воспитании дошкольников, подчеркивает широкие возможности и творческую составляющую проектной деятельности [4]. Продолжая тему в русле метода проектов, следует отметить следующие направления работы с участниками образовательного процесса, которые могут применяться при формировании основ патриотизма у детей старшего дошкольного возраста. Так, Л.А. Анисимова, делает упор на средства народной культуры. Автор также придерживается позиции формирования мировоззренческих основ именно с дошкольного возраста. Кроме того, ученый акцентирует внимание особого влияния социального окружения и семьи на детей старшего дошкольного возраста в процессе нравственно-патриотического воспитания [5].

В своей работе Н.А. Исакова применяет музейную педагогику как одну из форм нравственно-патриотического воспитания во взаимодействии с семьей. Охватывая эмоциональный, интеллектуальный и деятельный компоненты в работе с детьми, автор создает условия развития личности детей многообразной деятельностью. Указанная работа проводится в совместной деятельности детей и родителей, посещениях экскурсий, прогулок, поездок, музейной экспозиции, а также знакомством с декоративно-прикладным искусством, народными праздниками, промыслами и т.п. Немаловажным в работе Н.А. Исакова считает и истории каждой семьи, в особенности встречи с ветеранами. По мнению автора, воспитание патриотизма немыслимо без знаний о культуре и традициях своей страны, ее истории. Музей в данном случае приобщает детей к миру ценностей, формирует художественный вкус. Не второстепенную роль при этом играет и РППС [6].

В свою очередь, А.В. Тебельникова считает целесообразным воспитание нравственно-патриотических чувств через устное народное творчество. Автор отво-

дит ведущую роль в приобщении детей к культуре народа через потешки, сказки, беседы, игры и др., которые помогают развивать нравственные качества [7].

Продолжая работу с семьей в процессе формирования основ патриотизма у детей старшего дошкольного возраста, Е.В. Лупехина затрагивает острую социальную проблему – искаженные представления у детей о добре и зле, патриотизме и великодушии. В своей деятельности автор проводит работу с семьей, как в группе, так и индивидуально, посредством бесед, консультаций, конкурсов, досугов, поручений и семейных проектов. Е.В. Лупехина отмечает положительные результаты данного взаимодействия в осознанности детьми принадлежности к своему роду и семье, их гордости за свой город и Родину [8].

Кроме вышеуказанных способов формирования основ патриотизма у детей старшего дошкольного возраста активно применяется система нравственно-патриотического воспитания посредством музыкальных и физкультурных мероприятий. Так, А.Н. Столяренко, отмечает, что подобные мероприятия позволяют сформировать такие личностные качества, как героизм, стойкость, мужество, мотивацию, нравственные чувства и патриотизм. Специально разработанные физкультурные занятия и подвижные игры являются связующим элементом физического воспитания с нравственным. Автор также отмечает необходимость взаимодействия с семьей в данном случае [9].

Автор Н.Н. Батаговская рассматривает способы ознакомления с Родиной, как составляющую нравственно-патриотического воспитания. Как и многие другие ученые, Н.Н. Батаговская, применяет проектную деятельность, где дети рассказывают о своей семье, роде деятельности родителей, что так же развивает определенные личностные качества и стремления [10].

Подводя итог теоретического анализа, хотелось бы отметить, что патриотизм представляет собой любовь к Отечеству, преданность ему, стремление служить его интересам своими действиями; заключается в формировании у граждан высокого патриотического сознания, чувства верности своей Родине, готовности выполнить гражданский долг и конституционные обязанности по защите ее интересов.

Таким образом, личностные качества являются фундаментом при формировании основ патриотизма у детей старшего дошкольного возраста. Однако, следует понимать, что в старшем дошкольном возрасте не все личностные качества могут быть сформированы в силу возрастных особенностей. Кроме того, не следует забывать о целостной и системной работе со всеми компонентами патриотизма: когнитивным, эмоциональным, деятельностным.

Обоснование актуальности исследования

В научных источниках часто делается акцент на государственную стратегию развития, находящую отражение в образовательных стандартах. Так, в ФГОС ДО выделены основные принципы дошкольного образования. Обозначенные принципы напрямую связаны с нравственно-патриотическим воспитанием, стремлением сохранить социокультурные нормы и ценности российского народа. Кроме того, в Стратегии развития и Национальной Доктрине развития РФ до 2030 года, также имеется ключевая идея сохранения и воспитания уважения к истории своего народа, культурным традициям и нормам на всех возрастных этапах детства [1].

Также следует учитывать и сензитивность старшего дошкольного возраста для формирования понятий и воспитания уважения к своей семье и стране. Именно поэтому, необходимость воспитания и развития детей старшего дошкольного возраста в вопросах формирования основ патриотизма становится приоритетной в направлении темы нашей работы.

Методология

Цель нашего исследования – теоретически изучить и экспериментально проверить психолого-педагогические условия формирования основ патриотизма у детей старшего дошкольного возраста.

В исследовании были применены теоретические методы (анализ психолого-педагогической литературы, постановка целей, выдвижение гипотезы) и эмпирические методы (диагностика, наблюдение).

Диагностический инструментарий нашего исследования: диагностическая беседа (О. Алексеева, Л. Петропавловская), экспериментальная ситуация (О. Алексеева, Л. Петропавловская), трудовые поручения (Н.В. Алешина) [11,12].

Результаты

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Изучение когнитивного компонента проходило с помощью диагностической беседы, целью которой является определение осознанности и полноты представлений и понятий детей о названии страны, своем адресе, достопримечательностях родного города, флаге, гербе, гимне России и т.д. С помощью экспериментальной ситуации изучался эмоциональный компонент уровня сформированности основ патриотизма у детей старшего дошкольного возраста. Цель – выявить способность детей к проявлению положительных эмоций по отношению к общественным событиям и явлениям.

Изучение деятельностного компонента уровня сформированности основ патриотизма у детей старшего дошкольного возраста происходило с помощью трудовых поручений общественного характера. Цель – оценить сформированность у детей компетенций общественно-полезного труда, заботы о природе, близких людях.

Таким образом, методика констатирующего этапа эксперимента разработана с целью получения объективной информации об исходном уровне сформированности основ патриотизма у детей старшего дошкольного возраста. Общие результаты входной диагностики представлены ниже на рисунке 1.

В процессе реализации первого психолого-педагогического условия мы организовали работу с детьми старшего дошкольного возраста по формированию ответственного и уважительного отношения к своей семье и стране посредством проектной деятельности.

Долгосрочный, творческий, познавательный проект «Музей: моя семья, моя страна – моя ценность» реализовывался в процессе всего формирующего этапа эксперимента, охватывая все области развития по ФГОС ДО. Данный музей был создан усилиями всех участников образовательного процесса. А именно, родителями совместно с детьми осуществлялся поиск и оформление наглядных материалов, предметов и экспонатов для наполнения музея. Педагогами были подобраны материалы для картотек, художественная литература. Особенностью данного музея является его обширность и доступность (то есть задействовано всё групповое помещение). Также большинство предметов и экспонатов может быть применено детьми старшего дошкольного возраста в ежедневной познавательной, игровой, трудовой, творческой видах деятельности.

Кроме того, в работе с детьми старшего дошкольного возраста педагогами регулярно проводились беседы: «Наши бабушки и дедушки», «Дети войны», «Города-герои», «Наши современники». В рамках познавательного развития проходили тематические занятия: «Природные богатства России», «Великие отечественные писатели и

художники», «Выдающиеся исторические личности», которые проходили в разных форматах. Например, чтение литературы и обсуждение, рассматривание изображений и рассуждение, экскурсии, видеоряд, рисование и т.п.

На речевом развитии разучивались стихотворения о Родном крае с применением мнемотаблиц, народные песни. На занятиях по художественно-эстетическому развитию дети знакомились с особенностями народных промыслов, костюмов, танцев, этнических традиций. Так, например, дети раскрашивали изображения мужчин и женщин в национальных костюмах, а затем вырезали их и играли как с бумажными куклами, строили для них традиционные жилища по образцу из подручных и природных материалов. С хореографом и музыкальным руководителем дети разучивали элементы народных танцев и песен к праздникам.

Также в период всего формирующего этапа эксперимента мы активно реализовывали второе психолого-педагогическое условие – осуществление просветительской деятельности в вопросах формирования основ патриотизма с родителями детей старшего дошкольного возраста. Для развития у родителей педагогического мышления и ознакомления с возрастными особенностями детей старшего дошкольного возраста нами была подобрана педагогическая литература, составлены рекомендации, оформлен и регулярно пополняем родительский уголок.

И, наконец, третье условие нашей гипотезы, касающееся РППС, реализовывалось по мере проведения формирующего этапа эксперимента. Помимо специально приобретенных материалов были созданы разнообразные настольные игры и картотеки, как педагогами, так и детьми старшего дошкольного возраста и их родителями. Так, помимо вышеназванных, в группе появились: настольная игра домино «Гербы регионов России»; мемо «Достопримечательности и памятники природы России»; раскраски «Народные костюмы», «Жилища народов России»; мнемотаблицы народных песен и стихов о природе Родного края; книги о животных и растениях России; настольная игра на прищепках «Найди листочек

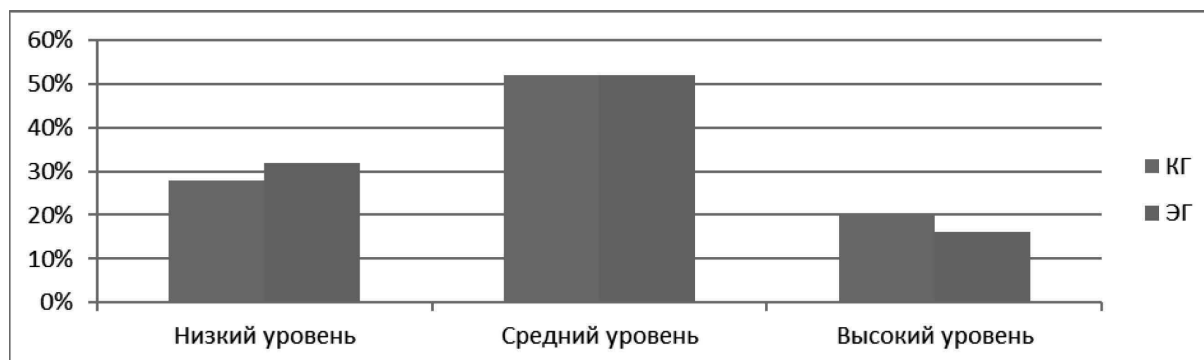


Рис. 1. Уровень сформированности основ патриотизма у детей старшего дошкольного возраста на констатирующем этапе

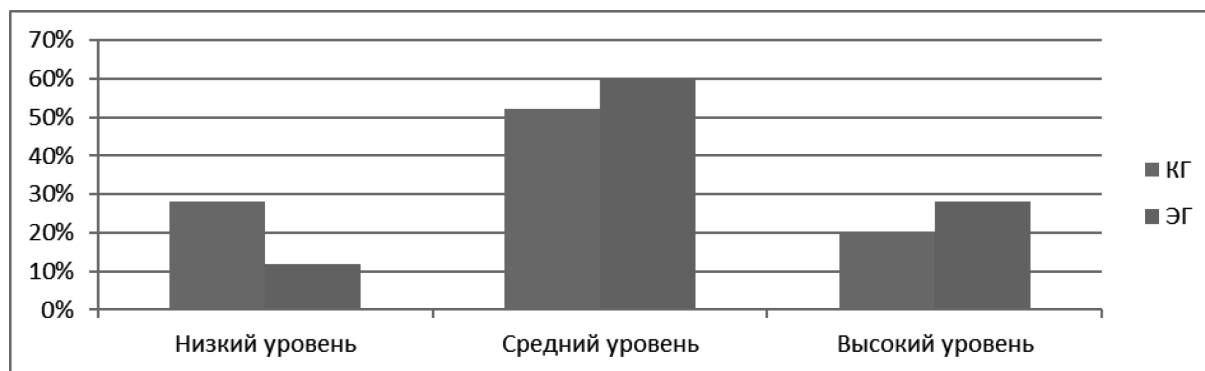


Рис. 2. Уровень сформированности основ патриотизма у детей старшего дошкольного возраста на контрольном этапе

к дереву»; мемо «Флаги»; игры-бродилки «Лес», «Степи», «Тайга», «Тундра», «Болота», «Горы и равнины»; музыкальные инструменты и произведения русских композиторов; репродукции картин отечественных художников и игра-мемо к ним; коллекция моделей отечественной военной и транспортной техники; костюмы разных народов России в уголке ряжения; картотеки народных подвижных и хороводных игр; сюжетно-ролевая игра «Большая семья»; пальчиковый театр, генеалогическое древо семьи; наборы для рукоделия со схемами народных узоров и раскраски к ним; плакаты о ВОВ, коллекция самодельных танков времен ВОВ, схемы оригами к ним; настольная игра жилища и костюмы народов России с раскрасками, которую потом можно вырезать и играть; такая же игра по деревьям и животным региона; игра гербы городов Челябинской области с подсказками на обороте; коллекция горных пород; гербарий [13,14].

Обсуждение

Ниже на рисунке 2 представлены общие результаты контрольной диагностики по когнитивному, эмоциональному, мотивационному компонентам патриотизма.

По итогам контрольной диагностики наблюдаются следующие результаты: высокий уровень сформированности основ патриотизма отмечается у 28% детей (7 человек), по сравнению с данными входной диагностики 16% (4 человека); средний уровень у 60% детей (15 человек); низкий уровень остается у 12% детей старшего дошкольного возраста экспериментальной группы. По нашим наблюдениям это обусловлено индивидуальными особенностями развития детей старшего дошкольного возраста. Наблюдая положительную динамику по результатам контрольной диагностики, можно сделать вывод об эффективности психолого-педагогических условий нашего исследования.

Выводы

Таким образом, формирование основ патриотизма у детей старшего дошкольного возраста – это сложный педагогический процесс, который базируется на развитии нравственных чувств, выражающихся в сформированности чувства любви к родной природе, родному дому и семье, истории и культуре родной страны. Культурно-историческая среда помогает не только воспитывать у детей старшего дошкольного возраста интерес к окружающему его миру, расширять их знания о малой Родине, но и способствует формированию свободной творческой личности, осознающей свои корни и национальные истоки.

Важнейшими условиями формирования основ патриотизма у детей старшего дошкольного возраста являются заранее спланированные педагогические воздействия, направленные на: создание благоприятного психологического климата в детском коллективе; стимулирование детской активности, с целью формирования познавательной, социальной мотивации, к развитию и самореализации ребёнка; интеграция условий реализации содержания образования; результат; обогащение предметно-развивающей среды; использование мониторинга; вовлечение родителей в совместную деятельность с детьми.

По итогам констатирующего эксперимента сделаны выводы, что работу по формированию основ патриотизма необходимо проводить не только с детьми, но и с взрослыми – воспитателями и родителями. Перспективным нам видится также взаимодействие с социальными объектами (музеи, военно-патриотические клубы и т.д.); вовлечение семей воспитанников в социальные акции «Поздрав ветерана» и т.д.

ЛИТЕРАТУРА

1. Об утверждении и введении в действие федерального государственного стандарта начального общего образования: приказ Минобрнауки России от 06.10.2009 N 373 (ред. от 18.12.2012) // Бюллетень нормативных актов федеральных органов исполнительной власти. - N 12. - 22.03.2010; Российская

- газета. - 2011. - 16 фев. - N 5408.
2. Словарь педагогических терминов и понятий // Глоссарий по социальной педагогике и психологии образования: Словарь-справочник. Учебное электронное текстовое издание / Под редакцией А.А. Шумейко. — Комсомольск-на-Амуре: Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет, 2016. — С. 5–149.
 3. Коротких В.И. Проектная деятельность в формировании гармонично развитой личности через нравственно-патриотическое воспитание дошкольника / В.И. Коротких, М.И. Рыжкова // Современные образовательные ценности и обновление содержания образования : Сборник научных статей по материалам IV Международной научно-практической конференции: в 2-х частях, Белгород, 23–24 октября 2018 г. — Белгород: «Амирит», 2019. — С. 157–160.
 4. Гаврилова Е.Н. Роль метода проектов нравственно-патриотического воспитания дошкольников / Е.Н. Гаврилова // Реализация ФГОС. Эффективные педагогические и управленческие практики: Материалы II Всероссийской научно-практической конференции, 16 марта 2019 года. 2019. — С. 176–177.
 5. Анисимова Л.А. Нравственно-патриотическое воспитание дошкольников средствами народной культуры / Л.А. Анисимова, О.Н. Борисова, Е.Н. Рамзаева // Грани познания. — 2019. — № 4(63). — С. 4–6.
 6. Исакова Н.А. Взаимодействие музея, детского сада и семьи в практике нравственно-патриотического воспитания старших дошкольников через музейную среду / Н.А. Исакова // Молодой ученый. — 2019. — № 41(279). — С. 234–236.
 7. Тебельникова А.В. Воспитание нравственно-патриотических чувств дошкольников через использование устного народного творчества / А.В. Тебельникова, О.В. Гребцова, В.Ф. Шорстов // Инновационный потенциал развития науки в современном мире: Сборник статей по материалам международной научно-практической конференции, Уфа, 31 октября 2019 года. Том Часть 3. — Уфа: Научно-издательский центр «Вестник науки», 2019. — С. 51–53.
 8. Лупехина Е.В. Нравственно-патриотическое воспитание старших дошкольников посредством организации работы с семьей / Е.В. Лупехина, Н.А. Агеева, Н.М. Черновол, Е.В. Лихачева // Вестник научных конференций. — 2019. — № 9–1(49). — С. 80–82.
 9. Столяренко А.Н. Система нравственно-патриотического воспитания дошкольников в процессе музыкальных и физкультурных мероприятий / А.Н. Столяренко, Л.А. Щербатенко // Молодой ученый. — 2019. — № 45(283). — С. 356–358.
 10. Батаговская Н.Н. Нравственно-патриотическое воспитание дошкольников посредством ознакомления с Родиной / Н.Н. Батаговская, Г.В. Беляева, Н.Н. Малявина // Сборник трудов XXIV международной научно-практической конференции, Белгород, 28 октября 2019 года. — Белгород: ООО ГИК, 2019. — С. 109–112.
 11. Алексеева О. Задания для маленьких патриотов / Алексеева О., Петропавловская Л. // Ребенок в детском саду. — 2010. — № 2. — С. 39–42.
 12. Алешина Н.В. Патриотическое воспитание дошкольников / Алешина, Н.В. — М.: ЦГЛ, 2005. — 256 с.
 13. Влияние дошкольной образовательной организации и семьи на воспитание будущего гражданина и патриота в поликультурной среде / Е.Н. Бехтерева, И.Н. Евтушенко, М.Н. Терещенко и др. // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: «Гуманитарные науки». - 2024. — №12/2. - С.62-68
 14. Формирование гражданской идентичности детей дошкольного возраста в современных условиях / Е.Н. Бехтерева, И.Н. Евтушенко, М.Н. Терещенко и др. // Балтийский гуманитарный журнал. — 2024. — № 4 (49). — С.19–25.

© Терещенко Марина Николаевна (tereshenkomn@mail.ru), Евтушенко Ирина Николаевна (evtushenkoin@cspu.ru),
 Бехтерева Елена Николаевна (bekhterevaen@cspu.ru), Галаянт Ирина Геннадьевна (galyantig@cspu.ru)
 Иванова Ирина Юрьевна (ivanovaiyu@cspu.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ГЛАГОЛЫ НАЧИНАТЕЛЬНОГО СПОСОБА ДЕЙСТВИЯ НА –АА, ТРЕБУЮЩИЕ ПОКАЗАТЕЛЬ – СЭМ

Атласова Элида Спиридоновна

кандидат филологических наук, Северо-восточный
федеральный университет имени М.К. Аммосова
atlas_elli@rambler.ru

VERBS OF THE INCIPIENT MODE OF ACTION IN -AA, REQUIRING THE INDICATOR –SEM

E. Atlasova

Summary: This article examines the productive use of inchoative verbs with the -SEM marker in the language of the Tundra Yukaghirs of the Republic of Sakha (Yakutia). The relevance of this study lies in the need to define and theoretically explain those aspects of Yukaghir grammar that define its uniqueness. The novelty of this work lies in the fact that this is the first study of inchoative verbs in the Tundra Yukaghir language. Particular attention is given to inchoative verbs derived from nouns, verbal stems, and complex verbal stems with a clearly distinguishable marker using the affix -aa-, which is used to denote an action beginning now of speech.

Keywords: Yukaghir language, grammar of the Yukaghir language, Yukaghir verb, transitive verbs, intransitive verbs, verb classes, types of verb action, plural of nouns, stem-forming suffixes, plural suffixes.

Аннотация: Статья посвящена рассмотрению вопроса о продуктивных случаях глаголов начинательного способа действия с показателем – СЭМ в языке тундровых юкагиров Республики Саха (Якутия). Актуальность исследования заключается в том, что выявляется необходимость в определении и теоретическом пояснении тех аспектов грамматики юкагирского языка, которые определяют его специфику. Новизна работы заключается в том, что исследование глаголов начинательного способа действия языка тундровых юкагиров проводится впервые. Особое внимание уделяется глаголам начинательного способа действия, образованных от имен существительных, от глагольных основ и от сложных глагольных основ с хорошо выделяемым показателем при помощи аффикса –аа-, который употребляется для обозначения действия, начинающегося в момент речи.

Ключевые слова: юкагирский язык, грамматика юкагирского языка, юкагирский глагол, переходные глаголы, непереходные глаголы, классы глаголов, виды действия глагола, множественное число имен существительных, основообразующие суффиксы, суффиксы множественного числа.

По территориальным и языковым признакам различают тундренный и колымский диалекты юкагирского языка [2, 6]. Последние исследования последней четверти XX века показали, что эти диалекты приобрели структурно-семантические черты самостоятельных юкагирских языков. Тундренный диалект оформился в вадульский язык (язык тундровых юкаги-ров), а колымский диалект – в одульский (язык лесных юкаги-ров). Существенные расхождения между диалек-тами, особенно в сфере лексики, допускают понимать юкагирский язык как семью близкородственных языков, в некоторых случаях именуемую юкагирско-чуванской. Углубленные исследования юкагирского синтаксиса в теоретическом плане представлены в работах Е.С. Мас-ловой [8]. Сопоставления юкагирских языков с ураль-скими языками показаны в работах И.А. Николаевой [9]. Более полное и всестороннее описание словообразова-тельных средств и способов юкагирских языков отраже-ны в работах Г.Н. Курилова.

Актуальность данного исследования заключается в том, что необходимо определить научное обоснования тех аспектов грамматики юкагирского языка, которые определяют его специфику. Комплексный анализ лите-ратуры свидетельствует о том, что этот вопрос является одной из самых малоисследованных в юкагироведе-нии. Настоящий материал дает возможность уточнить проблемные вопросы юкагирских глаголов. В статье

поставлена задача – описать продуктивные случаи с по-казателем –СЭМ. Цель исследования –показать класс глагольных основ, которые соответствуют в чем-то и даже фонетически, с показателем множественного чис-ла – ПУЛ имени существительного, которые определяют-ся два класса именных слов – ПЭ и – ПУЛ. В статье рассма-триваются глагольные основы, как и именные, которые делятся на два лексических класса, частично распреде-ленные в случае глагола по фонетическому облику кон-ца основы, а также принадлежность к определенному классу предполагает выбор конкретного нефонетиче-ского варианта как при словообразовании (в частности, при образовании каузативов).

Начинательный вид действия глагола имеет свою модель спряжения. Начинательная форма глагола об-разуется при помощи суффиксов «-наа» или «-иэ». Все глаголы начинательного действия сопровождаются с частицей утверждения мэ(р). Наглядно описываем спря-жения глаголов в начинательном виде действия в насто-яще- прошедшем времени:

Непереходный глагол ньиэдьи – «рассказать», ньиэ-
дьинаа – наа – «начать рассказывать (беседовать)» [1].

SG

Мэт мэ ньиэдьии-наа-н «начал рассказывать я»

Тэт мэ ньиэдьи-наа-мэк «начал рассказывать ты»

Тудэл мэ нийэдьи-наа-м «начал рассказывать он»
PL
Мит мэ нийэдьи-наа-й «начали рассказывать мы»
Тит мэ нийэдьи-наа-мк «начали рассказывать Вы»
Титтэл мэ нийэдьи-наа-на «начали рассказывать они».
Непереходный глагол лэвдэ- «кушать», лэвд-иэ – «начал кушать»
SG
Мэт мэ лэвд-иэ-йэн «начал кушать я»
Тэт мэ лэвд-иэ-йэк «начал кушать ты»
Тудэл мэ лэвд-иэ-й «начал кушать он»
PL
Мит мэ лэвд-иэ-йэли «начали кушать мы»
Тит мэ лэвд-иэ-ймут «начали кушать Вы»
Титтэл мэ лэвд-иэ-ни «начали кушать они».
Примеры спряжения глагола в начинательном виде будущего времени:
Глагол «чун - рассказывать», «чун – наа - начать рассказывать» [1].
SG
Мэт мэ чун-наа—тэ-н «начну рассказывать я»
Тэт мэ чун-наа-тэ-мэк «начнешь рассказывать ты»
Тудэл мэ чун-наа-тэ-м «начнет рассказывать он»
PL
Мит мэ чун-наа-тэ-й «начнем рассказывать мы»
Тит мэ чун-наа-тэ-мк «начнете рассказывать Вы»
Титтэл мэ чун наа-тэ-на «начнут рассказывать они».
Глагол лэвдэ - «кушать», лэвд-иэ – «начал кушать»
SG
Мэт мэ лэвд - иэ-тэ-йэн «начну кушать я»
Тэт мэ лэвд-иэ-иэ-йэк «начнешь кушать ты»
Тудэл мэ лэвд-иэ-тэ-й «начнет кушать он».
PL
Мит мэ лэвд-иэ-тэ-йэли «начнем кушать мы»
Тит мэ лэвд-иэ-тэ-ймут «начнете кушать Вы»
Титтэл мэ лэвд-иэ-тэ-ни «начнут кушать они».

По формам образования начинательного способа Е.А. Кейнович разделил на две группы: первую, образуемую посредством одного из вариантов суффиксов –иэ, –льиэ, –дьиэ, уйиэ, и вторую, образуемую при помощи одного из вариантов суффиксов –а, –ла, –на, –дья, уйа [3, 4]. Далее отмечает, что основными показателями начинательности являются гласные иэ, а, а согласные выполняют как бы функцию разделительных звуков между гласными, если в основе глагола имеются узкие гласные и, э, ө, у, то начинательный способ действия образуется при помощи вариантов иэ. Если же в основе глагола имеются широкие гласные а, о, то глагол начинательного способа действия образуется при помощи вариантов группы а. Встречаются исключения. Соотносится ли деление с существующим некогда основообразованием глаголов на –э- и –а-, мы пока ничего сказать не можем.

В юкагирском языке аффикс –аа- употребляется для обозначения действия, начинающегося в момент речи.

Приводим примеры употребления с показателем – СЭМ.

Глаголы, образованные от имен существительных, имеющие показатель – СЭМ.

Intr на – АА:

Мир-аа-йэн – «зашагали» [5] образовано от основы глагола *мира-* «зашагать», с показателем – СЭМ *мира-сэм* «шагал он», например: *Тудэйлэдэ мэр аньмэй йоходилэда, митханэ тан мэ мирасэм.* — «Сам сидит на лошади, а нас **заставил идти пешком**» [5].

Мират-аа-на – «двигались на лошадях» образовано от *мирата-* «зашагать», с показателем –СЭМ *мира-сэм* «заставил идти пешком он» [5].

Солбадь - аа-ну-даба – «стали собираться» [5] образовано от *солбадьи-* «начать собираться во множестве на одном месте», с показателем –СЭМ *солбабай-сэм* «заставить [позволить, дать] кого-что-либо [кому-чему-либо] собраться вместе», например: *Тонаанаарэ, илэлэ мэ солбабайсаанунна.* — «Начиная перегонять, оленей **заставляют собраться вместе**» [5].

Из анализа основ глагола с показателем – СЭМ, предлагаем следующее:

Хусадь -аа-ник – «начнете прыгать» [5] образовано от основы глагола *хусадьи-* «прыгнуть», с показателем – СЭМ *хусай-сэм* «позволил прыгнуть он», например: *Урааритчэ мэ хусайсэм.* – «Учитель физкультуры позволил прыгнуть» [5].

Tr на – АА:

Ваайч-аа-м – «стал биться в судорогах» [5] образовано от основы глагола *ваай-* «тащить», с показателем – СЭМ *ваай-сэм* «заставил тянуть он», например: *Мэт хундизтэгэ эл ваайсаанун, маранмэ энуба пөггэйнуни.* «Мой верховой **не давал [не заставлял] тянуть** [понукаль], прямо тут же залезал в воду] и перевозил через реку» [5].

Суорич-аа-тэ-м – «промазывать» [5] образовано от основы глагола *суорич-*«промазывать», с показателем – СЭМ *суо-сэм* «промазал он», например: 1) значение «промазать, не попасть в цель»: *Маачэлэк, ааришлэк йавнуо суосэм, тан тудэ анабанэ лэгулэк туутэлэ эл суосэм.* — «Арканом, из ружья все промажет, а свой рот едой наполнить **не промажет**»; *Уорпэн мэ чулбайтга — эвьэ, мэ суосэна.* — «Ребята кольнули — нет, промахнулись»; 2) значение *в сочет. с ууйиль* «нарушить закон [порядок]»: *Атмилдьяак ууйиль суосэн.* — «Чуть-чуть **не нарушил** закон»; 3) значение *в сочет. с мольбал* «перестать ходить, тяжело заболел»: *Хуодэ мольбалэ суосэм, вайин эвльикиэй.* — «Тут же умер, как **перестал ходить, тяжело заболел**» [5].

Тондь -аа-рэ - «когда начинает гнать» [5, 470] образовано от основы глагола *тондьи-* «погнать», «угнать», с показателем – СЭМ *тоной-сэм* «заставил погнать он», например: *Ханаарэ угурчэлэк илэлэ тоносиэунунна.* —

«При кочевках пешком заставляли **гнать** стадо» [5].

Уус-аа-л – «начинает подносить» [5] образовано от основы уу- «идти, ехать куда-либо», с показателем – СЭМ уу-сэм «отвез он», например: I 1) значение «отвезти», «отнести что-либо, куда-либо»: *Мэтуолльэлк ат уусэн.* — «И я бы **отвезла** его»; 2) значение *в сочет. с ньаарчидьэ* «плохое»: «осудить»; «довести до суда»: *Эйк мэ поньитэй, эйк ньаарчидьэба мэр уусэтэй.* — «Или оставим [не доводя до суда], или **осудим** [букв: **до плохого доведем его**]» (там же); II 1) значение «трогать», «касаться»: *Тит илэ понумунаадаба, моннунник: «Хавдьидиз, мэт ньаарчэрукун нодьэн, эл көдэ нодьэн». Эл уусаанун.* — «Когда стадо начнет метаться, бросаться [спасаясь от волка], говорите: «Дядя, я плохой [есть], я не-человек [есть]». **Не трогает**»; 2) значение «беспокоить», «дразнить»: *Кинуоллэн эл уусэчуон митэйлэк мэ чабадьаанундэли.* — «Никого **не беспокоя**, сами работаем» (там же); 3) значение *побуд.* от **уу-**: «заставить [позволить, дать] идти», «пройти куда-либо или над чем-либо»: *Тиндаа игийэ пурэн, сукун пурэн, айдабур, пайпэлэ эл уусаанууну.* — «Раньше **не разрешали пройти** женщине над ремнями [бечевками], над вещами, считая грешным» [5].

Глаголы, образованные от сложных основ [с хорошо вычленяемым показателем], которые требуют – СЭМ.

Intr на – АА:

Солбадь-аа-ну-даба – «стали собираться» [5] образовано от основы глагола солбадьи- «собираться», с показателем –СЭМ солбажай-сэм «заставляет собраться он», например: *Тонаанаарэ, илэлэ мэ солбажайсаанунна.* — «Начиная перегонять, оленей **заставляют собраться вместе**» [5, 439].

Умд-уо-лаа – «стала закрытой» [5] образовано от основы глагола умдуол-«быть закрытым, прикрытым», с показателем –СЭМ умусэй-сэм «велел закрыть он», например: 1) значение «закрыть»; «прикрыть», «укрыть»: *Тадаат ваай тудэ йуодицбанэ мэр умусэйм.* — «Потом опять **закрыла** [она] свои глаза»; 2) значение «запереть»: *Маранмэ умусэйрэн ат кэвэйнундээн акаапиэнь.* — «Просто-напросто заперев [дверь], уезжала бы тогда к старшему брату» [5].

Чандуол -аа-к - «лезешь» [5] образовано от основы глагола чандуолу - «соваться, лезть во что-либо тесное», с показателем – СЭМ чандуо-рии-сэм «заставил лезть он», например: *Кукул, танниги митханэ пойуодьэ чии тудуруун чандуориисэм.* — «Черт, тогда нас **заставил лезть** через множество людей» [5].

Йононь -аа-й - «рассердился» [5] образовано от основы глагола йононьаа- «сердиться», с показателем – СЭМ йононьаа-сэм «довел до гнева он», например: *Ханирууба талбуолдэлэк кэлуунундэмут тинэ, амаа йононьаасэллэк, халдэйрэлэк.* — «Отца **доведя до гнева**, убегали [вы] и, прятаясь [долго] в невидимом месте, приходили [вы]» [5].

Йоноч -аа-ну-тэ-й – «начнут сердиться» [5] образова-

но от основы глагола йоночи- «сердиться», с показателем – СЭМ йононьаа-сэм «довел до гнева он».

Тг на –АА:

Умд-уо-лаа – «стала закрытой» [5] образовано от основы глагола умдуол-«быть закрытым, прикрытым», с показателем – СЭМ умусэй-сэм «велел закрыть он», например: *Тиэн көдэ тудэ пуолэкханэ мэр умусэйсэм.* — «Вон тот человек велел закрыть перед своего полога» [5].

Халбарич -аа-й – «стали ронять» [5] образовано от основы глагола халбарич-«упустить, дать убежать кому-либо», с показателем – СЭМ халбатэй-сэм «сделал вид, что упустил он», например: *Тэт амаа мэннаада-ба льиэ, мэт чии мэтханэ мэ халдудиильэна — сукинь халбатэйсэна, монур эл мэныгудан.* — «Когда твой отец собрался взять [в жены], мои родители заставили меня уклоняться [избегать встречи с ним] — и, чтоб не взяли [в жены], **сделали вид, что упустили [меня]**» [5].

Пар-наа-на – «стали варить» [5] образовано от основы глагола парну- «заваривать», с показателем – СЭМ пардьи-сэм «попросил сварить он», например: *Таабанэк мэ худэ гурчиир маархадьэн мэ пардьиисэм чуулэ.* — «И все ж таки однажды почему-то попросил [меня] **сварить** мясо» [5].

Таблица 1.

Классы производящих основ на – СЭМ.

гласные	- СЭМ 5	
	простые глаголы	сложные глаголы
а	1	-
э	-	-
и	-	-
о	-	-
у	1	-
ө	-	-
аа	-	2
иэ	-	-
ии	-	2
уо	1	-
уө	-	-
уу	-	-

Из приведенных примеров можно сделать следующие выводы:

- основы на согласный – й принимает всегда показатель – СЭМ [простые глаголы – 4 случая, сложные – 3];
- основы на согласный – л принимает всегда показатель – СЭМ [простые глаголы – 8 случаев];
- имеются основы на долгие гласные [-аа -, -ии-, -уу], из кратких гласных представлен только -а- [только один случай].

ЛИТЕРАТУРА

1. Атласова Э.С. Юкагирско-русский, русско-юкагирский словарь, 5–9 кл. Изд-во «Просвещение» г. Санкт-Петербург, 2008.
2. Иохельсон В.И. Одульский (юкагирский) язык. // Языки и письменность народов Севера. Ч.III. Языки и письменность палеоазиатских народов. – М. – Л., 1934.
3. Крейнович Е.А. Юкагирский язык. М.-Л., Изд-во АН СССР, 1958
4. Крейнович Е.А. Исследования и материалы по юкагирскому языку. Л., 1982
5. Курилов Г.Н. Современный юкагирский язык. Я., 2006
6. Курилов Г.Н. Юкагирско-русский словарь. Я., 2001
7. Николаева И.А., Хелимский Е.А. Юкагирский язык// Языки мира. Палеоазиатские языки. -. 1997.
8. Maslova E.S. A Tundra Yukaghir// Languages of the World/ Materials 372. – Lincom Europa, Munchen. 2003.
9. Nikolaeva I.N. a historical dictionary of Yukaghir/ M outon de Gruyter, Berlin., 2006.

© Атласова Элида Спиридоновна (atlas_elli@rambler.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПАСХАЛЬНЫЙ ЦИКЛ В МОЛИТВЕННОЙ ЛИРИКЕ А.С. ПУШКИНА ЛЕТА 1836 ГОДА

Бурцева Елена Анатольевна

Кандидат филологических наук, Бирский филиал,
Уфимский университет науки и технологий
elena-burceva@mail.ru

THE EASTER CYCLE IN THE PRAYER LYRICS OF A.S. PUSHKIN IN THE SUMMER OF 1836

E. Burtseva

Summary: The article is devoted to the analysis of the cycle of poems by A.S. Pushkin, written shortly before his death in the summer of 1836 and called by Pushkin scholars at the place of its creation – «the Kamenoostrovsky cycle». The question is raised that this cycle may represent the result of a long evolution of the poet's worldview, which went from an atheist, a period of Romantic poetry, to the poetry of reality associated with the adoption of Christian identity. The history of its creation is traced, the facts of the poet's biography are analyzed, which influenced the coverage of the events of Easter Week in the lyrics of the last year of the poet's life. The question is raised that the traditional naming of the cycle of poems of the summer of 1836 does not correspond to the artistic intention of the author, and it is necessary to change the name of the cycle from «Kamenoostrovsky» to a more accurate one – «Easter cycle of the summer of 1836», as more appropriate to the idea laid down by the great poet in these verses.

Keywords: poet, creative path, artistic world, creative evolution, religious motives, religious education, poem, lyrics, Christianity, lyrical hero, biographical author.

Аннотация: Статья посвящена анализу цикла стихотворений А.С. Пушкина, написанном незадолго до смерти, летом 1836 года и называемом пушкиноведами по месту его создания – «каменоостровским циклом». Поднимается вопрос о том, что данный цикл может представлять собою итог долгой эволюции мировоззрения поэта, который прошел путь от атеиста, периода поэзии романтизма, до поэзии действительности, связанной с принятием христианского самосознания. Прослеживается история его создания, анализируются факты биографии поэта, повлиявшие на освещение событий Пасхальной недели в лирике последнего года жизни поэта. Ставится вопрос о том, что традиционное наименование цикла стихотворений лета 1836 года не соответствует художественному замыслу автора и необходимо сменить название цикла с «каменоостровского» на более точное – «Пасхальный цикл лета 1836 года», как более соответствующее мысли, заложенной великим поэтом в этих стихах.

Ключевые слова: Пасхальный цикл, молитвенная лирика, письма, анализ, тема, идея, биографический автор, библейский сюжет, Страстная неделя, Иисус, Творец.

Первое серьезное обращение А.С. Пушкина к религиозной теме в своем творчестве не через призму сарказма и «шаловливого гения», как это было в поэме «Гавриилада», а осознано и глубоко, было в стихотворении 1826 года «Пророк». Стихотворение свидетельствует о мировоззренческой эволюции, которую пережил поэт в ссылке. Через десять лет после написания стихотворения «Пророк», в жизни А.С. Пушкина произойдут события, которые приведут к роковой дуэли у Черной речки в январе 1837 года.

Но предшествовать пред дуэльной истории, которая обострится осенью 1836 года, будут события, связанные с болезнью и смертью матери поэта весной 1836 года и написанием «пасхального цикла» летом того же года. Именно этот цикл и станет свидетельством и итогом того изменения, той эволюции, который пережил поэт в Михайловской ссылке. Анализ этого цикла, который в пушкиноведении упорно именуется «каменоостровским», дает возможность по-новому взглянуть на лирику поэта, выделив в ней **молитвенные мотивы**.

Надежда Осиповна, мать поэта, болела с осени 1834

года. Из ее переписки с дочерью Ольгой мы знаем, что сначала она не придавала значения своей болезни и даже подшучивала над своим состоянием. В январе 1835 года она пишет: «*Не тревожься моею болезнью, я чувствую лишь слабость, но боли никакой, у меня отвращение к пище и, что забавно, со всеми симптомами беременности, тянется это с октября месяца...*». Надежда Осиповна заочно выговаривает в письме старшему сыну и невестке за то, что они воспринимали ее болезнь серьезно «*Я сержусь на Александра и Наталью, зачем преувеличили мою болезнь...*» [15, с. 264–264]. За год до смерти, в марте 1835 года, Надежда Осиповна признается дочери, что «*была*» серьезно больна, болезнь временно отступила, ей стало легче и она думает, что выздоравливает: «*Теперь, когда я выздоравливаю, я могу сказать тебе, дражайшая моя Ольга, что моя болезнь очень была серьезна; я много беспокойства причинила твоему отцу, как и Александру...*» [1, с.266]. Но старший сын, видимо, был предупрежден врачами, что состояние его матери серьезно, поэтому он пишет брату: «*Мать у нас умирает; теперь ей легче, но не совсем. Не думаю, чтоб она долго могла жить*» и мужу сестры: «*Матушке легче, но ей совсем не так хорошо, как она думает; лекаря не надеются*

на совершенное выздоровление» [1, с.269]. Поэт навещает больную мать ежедневно, о чем она сообщает дочери, при этом, не скрывая свое состояние «...если б ты знала, какая я стала старая и худая, тебе трудно было бы меня узнать...» [1, с. 270]. Осенью 1835 года мать поэта слегла и несмотря на то, что между нею и семьей старшего сына установились теплые отношения, в свете началась компания по травле поэта. И началась она с обсуждения положения, в котором оказались его родители. Сестра поэта Ольга в своих письмах пытается всячески защитить брата, но светскому петербургскому обществу гораздо интереснее обсуждать, нежели проявлять понимание и сочувствие. «Вообрази, что на нее бедную [Наталью Николаевну] напали, отчего и почему мать у нее не остановилась по приезде из Павловского.» [2, с.187]. Как же права была Анна Ахматова, в своем исследовании о Пушкине высказав мысль о том, что светский Петербург в любом случае уничтожил бы поэта, и, если бы не удалось довести дело до дуэли с Дантесом 27 января 1837 года, в ход бы пошли другие сплетни о семейных делах поэта [3, с. 223]. К периоду болезни Надежды Осиповны, когда она уже не вставала с постели, относятся и воспоминания современников поэта о том, что именно тогда между матерью и сыном установилось полное согласие. Анна Керн в своих воспоминаниях пишет: «...я его еще раз встретила с женою у родителей, незадолго до смерти матери и когда она уже не вставала с постели, которая стояла посреди комнаты, головами к окнам; они сидели рядом на маленьком диване у стены, и Надежда Осиповна смотрела на них ласково, с любовью, и Александр Сергеевич держал в руке конец боа своей жены и тихонько гладил его, как будто тем выражал ласку к жене и ласку к матери...» [4, с. 408-409]. Об этом же вспоминала и близкий друг поэта, баронесса Вревская: «...когда она была больна несколько месяцев, Александр Сергеевич ухаживал за нею с такою нежностью и уделял ей от малого своего состоянья с такою охотой, что она узнала свою несправедливость и просила у него прощения, сознаваясь, что она не умела его ценить.» [5]. Надежда Осиповна умерла ранним утром в воскресенье 29 марта 1836, во время Пасхальной заутрени. Всеми делами, связанными с отпеванием и погребением матери, занимался ее старший сын. Он единственный из всей семьи едет из Петербурга в Святогорский монастырь и там, по воспоминаниям современников, глядя, как копают могилу матери, думает о том, что «Если он умрет, непременно его надо похоронить тут; земля прекрасная, ни червей, ни сырости, ни глины, как покойно ему будет здесь лежать» [6, с. 322]. И покупает для себя место рядом с могилой матери. Переосмысление пережитого весной 1836 года заняло несколько месяцев. Нужно отметить, что А.С. Пушкин почти никогда не писал «по следам» событий, ему всегда требовалось время для осмысления и воплощения замысла. Зато потом, когда все было тщательно обдуманно, произведения создавались одно за другим и периоды вдохновенного труда были удивительно плодотворны.

Так и теперь, необходимо было время, чтобы пережитое перестало вызывать бурные чувства и осознание произошедшего ложилось строчками стихов на бумаге.

Летом того же 1836 года А.С. Пушкин создает цикл стихотворений, который, к сожалению, крайне поверхностно, если не небрежно, комментируется исследователями и никак не связывается с религиозным мировоззрением поэта. Одним из первых на стихотворения, написанных А.С. Пушкиным летом 1836 года как на цикл указал пушкиновед Н.В. Измайлов, в начале 50-х годов прошлого столетия. Его статья была связана с обнаружением автографа стихотворения «Мирская власть» [7].

Традиция видеть в поэте только образ лирика-борца с монархией уходит в прошлое и заметную роль в этом играют служители Церкви. В 2016 году протоиерей Димитрий Цыплаков и священник Димитрий Долгушин на сайте «Православие.Ру» опубликовали свои размышления о переживании А.С. Пушкиным Великого Поста, Страстной Седмицы и Пасхи. В их статье «Когда великое свершалось торжество» «каменоостровский цикл» назван «последним лирическим циклом» поэта [8]. «Пасхальным триптихом» назвал цикл этих стихотворений автор исследования «Пушкин и христианство» (1992 год) С. Давыдов [9]. В статье И. Есаулова 2013 года «каменоостровский цикл» рассматривается как пасхальный текст [10]. Пришло время обозначить мировоззренческую позицию великого русского поэта как позицию глубоко верующего человека, переживающего Евангельские события Страстной недели как личную боль, выраженную им в цикле стихотворений, которые пора обозначить по объединяющей их теме как **молитвенную лирику пасхального цикла лета 1836 года**.

Вспомним, что Страстная седмица – это последняя неделя Великого Поста, когда Церковь призывает всех христиан вспомнить последние семь дней земной жизни Иисуса Христа. Тексты Священного Писания дают нам понять, что страдания и смерть Иисуса – это не случайность, а трагическая закономерность, к которой привело несовершенство человеческой природы, не сумевшей постичь величие замысла Творца. В период с июня по июль 1836 года А.С. Пушкин пишет четыре стихотворения, обозначая их римскими цифрами: II «Отцы-пустынники и жены непорочны...»; III «(Подражание Итальянскому)»; IV «Мирская власть»; VI «Из Пиндемонти». Неизвестными остаются I, V и VII стихотворения цикла, хотя написанные в августе того же года стихотворения «Когда за городом задумчив я брожу» и «Памятник» вполне могут занять финальные позиции в цикле. Открывать же пасхальный цикл можно стихотворением «Пророк», написанным летом 1826 года, который не только тематически вписывается в цикл, но и отвечает идейному замыслу поэта. Хотя, конечно же, было бы наивно полагать, что в А.С. Пушкин намеренно и целенаправленно в течении последнего

десятилетия своей жизни создавал цикл стихотворений, который отразил все ключевые этапы церковного освещения семи последних дней земной жизни Иисуса, но, тем не менее, интерпретировать данные стихотворения в контексте **молитвенной лирики пасхального цикла страстной недели** все же есть определенный смысл и последующий анализ это покажет.

Великий Понедельник. В Храме читаются фрагменты Книги пророка Иезекииля (1:1-20), Книги Исход (1:1-20) и Книги Иова (1:1-12), которые по разному интерпретируются исследователями и богословами, но общие моменты в этих фрагментах можно было бы выразить в следующем: в них говорится о сложном периоде в жизни еврейского народа – его вавилонском пленении и о том, что именно пережив трагический опыт народ начинает понимать, что причиной его страданий стала собственная духовная слепота. Только прозрев, можно надеяться на лучшую жизнь. Господь призывает избранных сыновей еврейского народа – Иезекииля, Моисея, Иова к пророческому служению. В этих разных фрагментах по-разному, но говорится об общем – духовном возрождении еврейского народа и верном служении Господу их пророков. В пушкинских поэтических текстах лета 1836 года, известных нам, нет стихотворения, которое соответствовало бы тематике библейских фрагментов, читаемых в Великий Понедельник. Но летом 1826 года он написал о пророческом служении стихотворение «Пророк», текстологический анализ которого показывает, что размышления А.С. Пушкина о собственной поэтической миссии соотносятся с пророческой миссией, наложенной Господом на своих последователей. Было бы логично считать стихотворение «Пророк» 1826 года открывающим пасхальный цикл лета 1836 года.

Великий Вторник. К этому дню принято в православной традиции относить события, связанные с обличением книжников, пророчествами Христа о разрушении Иерусалима, первом и втором пришествии. В этот день продолжает читаться покаянная молитва Ефрема Сирина, созданная в IV веке сирийским подвижником, который пришел к Богу сложным путем жизненных испытаний. Она читается в будничных богослужениях во все дни Великого поста начиная с вечера Прощеного воскресенья и до Страстной среды включительно. Поэт хорошо знал и любил эту молитву, что говорит о том, что бывал он на церковных службах не только в праздничные, торжественные дни, когда посещение церкви приравнивалось к служебным обязанностям, но и в обычные дни, то есть не по долгу службы, а по собственной душевной необходимости. Текст молитвы укрепляет верующих, призывая их к покаянию, к достойной встрече Воскресения Христа: *«Господи и Владыка жизни моей! Не дай мне склонности к праздности, к унынию, к властолюбию и празднословию. Дух же целомудрия, смирения, терпения и любви даруй мне, рабу Твоему. Да, Господь мой и Царь,*

дай мне видеть мои собственные грехи и не осуждать брата моего; ибо Ты благословен во веки веков. Аминь».

Стихотворение «Отцы пустынники и жены непорочны...» было написано 22 июля 1836 года. Поэтический текст А.С. Пушкина лаконичен, как и молитва, и удивительно точно передает ее суть. Молитва короткая, но насыщена болью от невозможности человека самостоятельно справиться с греховностью. Оттого с таким проникновенным смирением звучит это обращение к *«Владыке жизни моей»*, и поэт дословно повторяет это обращение: *«Владыко дней моих...»*. Первая часть стихотворения выражает личное чувство поэта, в котором и понимание значимости молитвы Ефрема Сирина, и признание в особом отношении именно к этой молитве, молитве, которая звучит *«Во дни печальные Великого поста» «И падшего крепит неведомою силой»*. Вторая часть стихотворения – собственно поэтическое переложение молитвы, дословное, точное, эмоционально и идейно абсолютно идентичное каноническому молитвенному тексту, что позволяет нам называть это стихотворение не по первой строчке, а **«Молитва»**, чем она и является по своей сути.

Великая Среда. Главное воспоминания этого дня – предательство Иуды и поступок грешницы, которая возлила драгоценное миро на Иисуса. Молитвенное песнопение (стихирь) в русском переводе звучит так: *«О жалкая доля Иуды! Видел он блудницу, целующую стопы, и замышлял коварно поцелуй предательский. Она косы расплела, а этот яростию связывался, нося вместо мира смердящую злобу: ибо не умеет зависть предпочитать полезное. О жалкая доля Иуды! От нее избавь, Боже, души наши!»* [12]. Пушкинское размышление о событиях, которые вспоминают в Великую Среду, называется «Подражание итальянскому» (написано 22 июня 1836 года), потому что считается вольным переводом «Сонета об Иуде» итальянского поэта Франческо Джанни (1760–1822). Конечно, сонет Ф. Джанни стал только лишь отправной точкой для стихотворения А.С. Пушкина, ведь в его переложении нет ни музыкальной благозвучности сонета, ни любовного выражения чувств. Напротив, пушкинский текст весь словно состоит из зловещих словесных углов, даже инверсия, призванная усиливать мелодичность стиха здесь напротив, усиливает его прозаичность: *«Как с древа сорвался предатель ученик, \ Дьявол прилетел, к лицу его приник...»*. Поэт подчеркивает не только явно, но и иносказательно то, что ожидает Иуду за предательство – ад, этот ад, анаграммой высказывает в тщательно подобранных словах: *«...с своей добычей смРАдной \ И бросил труп живой в гортань геены гЛАдной... \ Там бесы, РАДуясь и плеща, на рога \ Прияли с хохотом всемирного врага \ И шумно понесли в проклятому вЛАдыке...»*. Афористичный финал стихотворения потрясает своей почти сладострастной изощренностью возмездия.

Великий Четверг. Именно в этот день Иисус прово-

дит последний вечер в кругу своих учеников – Тайное вечерю, после чего ночью молится в Гефсиманском саду. Дальше Христа ждут предательство, страдания и смерть.

Четверг четвертый день недели и по тому нумерованному списку, который оставил А.С. Пушкин, римской цифрой четыре обозначено стихотворение «Мирская власть». Но это стихотворению по своему содержанию и пред историей, связанной с его написанием, ближе к Великой Пятнице. Так как мы не знаем точного замысла поэта, приходится позволить себе смелость к четвертому дню Страстной Седмицы приурочить текст стихотворения «Из Пиндемонти», написанное 5 июля 1836 года, обозначенного пушкинской рукой под номером VI. Но тут стоит напомнить, что сам поэт несколько раз менял порядок, видимо, не до конца определившись с тем, какое количество стихотворений будет им написано и отнесено к Страстной Седмице. В любом случае этот вопрос требует дополнительного исследования.

Если не углубляться в контекст этого стихотворения (исследователи творчества поэта называют первоисточником стихотворения и Пиндемонти, и Горация, и Мюссе) [13], стоит обратить внимание на главную мысль, выраженную поэтом. И эта мысль – пушкинская, сокровенная, концептуальная, та мысль, которая была одной из важнейших на протяжении всего его творчества – мысль о личной свободе. «Свободой Рим возрос, а рабством погублен» («К Лицинию», 1815), «Хочу воспеть Свободу миру...» (ода «Вольность», 1817), «Свободу лишь уча славить...» («К Н.Я. Плюсковой», 1818) и как финальный аккорд – «...Что в мой жестокий век восславил я Свободу...» («Я памятник...» 1836). В стихотворении «Из Пиндемонти» звучит эта же мысль – пушкинский идеал счастья – это личная свобода человека. Но в Великий Четверг читают из Книги Пророка Иеремии фрагменты (11:18-23), в которых Пророк призывает народ Израиля к смирению. И если не смириться, не думать о приоритете духовного над личным, то народ ждет Божья кара за то, что он престал жить по заветам Божиим, о которых речь идет в Книге Исход, фрагменты из которого так же читаются в Великий Четверг (19:10-19). Речь здесь идет о подготовке к договору\завету между народом и Богом. Чтобы заключить этот договор, принять завет, люди должны выполнить волю Бога – придерживаться ряд заповедей, которые способствуют отделению обыденного от сакрального. То есть свобода, о которой говорит поэт, становится невозможной. Так ли это? Нет, не так. Поэт не ведет речь о полной, абсолютной свободе. Он говорит о свободе\праве личности выбирать собственный путь. В конце концов Бог дает человеку свободу выбора всегда и во всем. В том числе человек волен и делать выбор – познать Бога или же нет (Книга Иова 38:1-23; 42:1-5).

Все стихотворение построено на антитезе. Использование сниженной лексики – неожиданный выбор для

стихотворения на сокровенную тему свободы, но оправданный, если трактовка этой темы меняется. Финал стихотворения – реплика «Вот счастье! Вот права...» – кто делает такой вывод – лирический герой стихотворения или биографический автор, и насколько он искренен, нет ли в нем скрытой иронии – это те вопросы, которые еще ждут своего исследователя. В целом стихотворение А.С. Пушкина «Из Пиндемонти» ждет тщательного текстологического анализа с точки зрения Ветхозаветной трактовки.

Великая/Страстная пятница. Это день великой скорби, когда вспоминаются самые трагические, самые мучительные события последних дней жизни Иисуса: суд у Пилата и Ирода, шествие на Голгофу, распятие Спасителя и его погребение. Во время церковной службы читается отрывок из Книги Пророка Захария (11:10-13), в котором говорится о разрыве Божественного завета за то, что люди предали своего Спасителя за тридцать серебряников, заплатив Иуде за жизнь Сына Бога цену убитого раба. Читается в этот день и отрывок из Книги Пророка Исаии (50:4-11 и 52:13-15; 53:1-12; 54:1). Слова первого отрывка можно трактовать как прямую речь самого Бога, который с горечью говорит о своих страданиях. Удивительным образом Пророк Исаия за много веков до событий, описанных в Евангелии, пишет о них в своих пророчествах: «Я предал хребет Мой биящим и ланиты Мои поражающим; лица Моего не закрывал от поруганий и оплевания» [14, 146]. Любопытный человек задастся вопросами о том, зачем нужна была мучительная смерть Иисуса на кресте? В чем смысл этой жертвы? Как Господь допустил ее? Второй отрывок дает ответ на эти вопросы: «Он был презираем, и мы ни во что ставили Его. Но Он взял на Себя наши немощи и понес наши болезни; а мы думали, что Он был поражаем, наказуем, уничижен Богом. Но Он изъязвлен был за грехи наши и мучим за беззакония наши; наказание мира нашего было на Нем, и ранами Его мы исцелились» [14, 155]. Искупительная жертва Иисуса необходима была для того, чтобы человечество ужаснулось содеянному и через «подвиг души» Спасителя исцелилось, открыв для себя путь в царство Божие.

Искупительная жертва Иисуса не может не вызывать благоговейного чувства и благодарности, и сострадания. Именно эти чувства выражает поэт в первой части стихотворения «Мирская власть», написанного 5 июля 1836 года. Лирическим сюжетом это стихотворение наиболее тесно перекликается с другим текстом, читаемым в день Страстной Пятницы – отрывком из Книги Пророка Иеремии (11:18-23; 12:1-5А, 9Б-11А, 14-15), в которой Пророк вопрошает: «...почему путь нечестивых безуспешен, и все вероломные благоденствуют?» [14, 164]. Это крик души Пророка, уставшего наблюдать несправедливость мира, искреннее недопонимание бесконечной Божественной любви даже к тем, кого, кажется, было бы правильнее наказать и уничтожить. Пророк смело задает волнующие его вопросы Богу. Так и поэт, кажется, не мо-

жет в этот день сдержать своего саркастического гнева в сторону тех, кто не осознает, не понимает всей глубины и сакральности событий этого дня. Он пишет свое стихотворение «Мирская власть» по впечатлениям лично пережитого. Семья Пушкиных снимала квартиру в доме Баташева на Дворцовой набережной, который относился к церковному приходу Казанского собора. 27 марта 1836 года поэт посетил службу в Казанском соборе и стал свидетелем того, как у распятия дежурили солдаты. Картина, представшая перед взором поэта, полностью соответствовала всему тому, о чем пророчествовали Захария, Исайя, Иеремий, о чем говорится в Евангелии, отрывки из которых читаются в этот день. Тысячелетия прошли с распятия Спасителя, но люди, в лице власти, по-прежнему действуют не согласно Евангельскому учению, а согласно своим низменным представлениям. По отношению к мирской власти в стихотворении звучит полный горечи голос поэта, задающий риторические вопросы, на которые, конечно, не нужны ответы, потому что все происходящее теперь, в современном мире у подножия креста, иллюстрирует формальное, чисто внешнее, поверхностное принятие жертвы Спасителя. И это не может не вызывать у поэта закономерного возмущения.

Великая суббота. Служба Великой Субботы говорит о таинственном времени, отделяющем смерть Иисуса от его Воскрешения. 14 августа 1836 года А.С. Пушкин написал стихотворение «Когда за городом задумчив я брожу...». Анализируя это стихотворение, исследователи традиционно писали о противопоставлении городского и деревенского, дворянского и крестьянского начал (Н. Измайлов, Г. Гуковский, Л. Гинзбург) [15]. Но антитеза городского и деревенского кладбищ не имеет отношения к «народному идеалу, с высоты которого поэт ниспровергает дворянскую Россию» [16], прежде всего потому, что А.С. Пушкин был патриотом России, дворянином, который гордился своей родословной и крайне щепетильно относился к вопросам дворянской чести. Истоки пушкинских размышлений, выраженных в этом стихотворении, необходимо искать в другом.

Среди библейских текстов, читаемых в Великую Субботу, читается и фрагмент из Книги Пророка Иезекииля о воскрешении мертвых (37:1-14). Тематически и графически стихотворение четко разделено на две части, условно – кладбище городское и кладбище деревенское. Но обе части объединены единой мыслью о неизбежности смерти и воздаянии после нее за прожитую жизнь. Лирический герой стихотворения, за которым скрывается, конечно же, биографический автор, находится в состоянии созерцания и размышлений о происходящем вокруг. Суетность окружающего мира наводит на него «уныние», возникает желание «плюнуть да бежать». Но поэт в этом стихотворении выражает мысль, прежде всего, о том, что за неизбежностью смерти человека ждет жизнь вечная. Символом этого выступает устойчивый мифологический символ

жизни – дуб и незавершенный финал: «*Стоит широко дуб над важными гробами, / Колеблясь и шумя...*» как знак того, что финал земной жизни – это только начало жизни вечной, к которой нужно готовиться уже при жизни.

Светлое Христово Воскресение. В этот день проходят самые торжественные службы, вспоминаются события, описанные всеми четырьмя евангелистами Матфеем, Марком, Лукой и Иоанном, рассказывающие о Воскресении Христовом, звучат радостные песнопения.

В Пасхальную ночь несколько раз читается Евангелия от Иоанна, которое начинается словами: «*В начале было Слово, и Слово было у Бога, и Слово было Бог*» [17, 100].

Конечно, большим преувеличением было бы считать, что эти слова подчеркивают первостепенность литературного «слова», потому что речь идет не о «слове» как таковом, а, скорее о древнегреческом ὁ Λόγος «logos» (как указано в тексте Нового Завета) и слово это можно было бы перевести как «мысль», «идея», «утверждение», «основа», «разум». Но почему Иоанн Богослов вообще начинает свой рассказ о земном пути Иисуса именно с этих слов? Все дело в том, что именно с Бога-Слова начинается Библия:

- «1 В начале сотворил Бог небо и землю.
- 2 Земля же была безвидна и пуста, и тьма над бездною, и Дух Божий носился над водою.
- 3 И сказал Бог: да будет свет. И стал свет.» [17, 1]

Так со «сказал», то есть со «слова» Бог начинает творить мироздание. Первая Книга Моисеева «Бытие», глава I – это рассказ о создании через «сказал» всего сущего на земле. Поэтому, конечно же, для поэта, который, видимо, хорошо знал церковную службу Светлого Воскресения, именно «слово» стало акцентным в его понимании смысла начала всех начал. Вероятно, самого себя он ощущал как личность, заслужившего вечную жизнь именно через «слово», то есть главное дело всей своей жизни. Творчество для поэта было неким служением, причем, служением именно во славу Бога.

21 августа 1836 года А.С. Пушкин пишет свое программное, итоговое стихотворение «Памятник», подводя им итог своему земному существованию. Это итоговое стихотворение свидетельство тому, что творческий и жизненный путь, пройденный поэтом – это путь творца, отдавшего себя полностью и без остатка служению, к которому его призвал Господь. «Памятником» замыкается молитвенная лирика Пасхального цикла, начатая в далеком 1826 году стихотворением «Пророк», в котором ясно обозначена цель служения: «*Встань, пророк, и виждь, и внемли, \ Исполни волею моей, \ И, обходя моря и земли, \ Лаголом жги сердца людей*». В чем заключена божественная «воля» поэт объясняет в итоговом стихотворении «Памятник»: «*И долго буду **ТЕМ** любезен я народу, \ Что*

чувства добрые я лирой пробуждал, \ Что в мой жестокий век восславил я **Свободу** \ И **милость** к падшим призывал». Вот он – смысл поэтического служения, как его понимал А.С. Пушкин – доносить до людей божью волю, смысл божественного назидания: доброта, свобода и милосердие. И именно то, что он служил этим божественным истинам, исполнял своим творчеством божественную волю, дало поэту право быть уверенным в своем бессмертии:

Таким образом, можно предположить, что для А.С. Пушкина, пережившего эволюцию мировоззрения – от атеистического к христианскому – очень личным была именно Пасхальная неделя, в которой он находил отражение собственным переживаниям и мыслям. П. А. Плетнев, близкий друг А.С. Пушкина, с которым в последние годы жизни поэт общался практически ежедневно, вспоминал, что в последние дни жизни у поэта было «какое-то высокорелигиозное настроение. Он говорил со мною о судьбах Промысла, выше всего ставил в человеке качество благо-

воления ко всем...» [18]. По воспоминаниям княгини Веры Вяземской, которая так же была очень дружна с А.С. Пушкиным до самой его гибели, одним из любимых восклицаний поэта было простонародное «Сусе Христе» [19].

Молитвенная лирика Пасхального цикла почти вся создавалась летом 1836 года, в тот период, когда поэт переживал личную драму, спустя шесть месяцев приведшую его к смерти. И как была predetermined жертва Иисуса на кресте, избежать которой было невозможно из-за душевной слепоты и глухоты людей, так и гибель поэта в условиях человеческой подлости окружающих его людей была неизбежна. Искупительная жертва Сына Божьего была направлена на спасение человечества. А.С. Пушкин был просто человеком, но человеком, наделенным поэтическим гением, который после долгого пути все же был направлен на служение людям через слово. И это слово было словом молитвенной лирики Пасхального цикла лета 1836 года.

ЛИТЕРАТУРА

1. Мир Пушкина, том 1, серия «Фамильные бумаги». – Санкт-Петербург, 1993. – 292 с.
2. Пушкин в переписке родственников / Публикация, предисловие и комментарии В. Враской // [Александр Пушкин]. — М.: Журнально-газетное объединение, 1934. — С. 771—802. — (Лит. наследство; Т. 16/18).
3. Ахматова Анна. Избранное. — М., 1993. — 318 с.
4. Керн А.П. Дельвиг и Пушкин // Пушкин в воспоминаниях современников. — 3-е изд., доп. — СПб.: Академический проект, 1998. — Т. 1—2. — Т. 1. — 1998. — С. 401—413.
5. Семевский М.И. К биографии Пушкина. Выдержки из записной книжки // Русский вестник. 1869. N 11. С. 89.
6. Петров С.М. А.С. Пушкин: Очерк жизни и творчества. — М. 1973. — 350 с.
7. Измайлов Н.В. Стихотворение Пушкина «Мирская власть»: (Вновь найденный автограф) // Известия Академии наук СССР. Отделение литературы и языка. — М.: Изд-во АН СССР, 1954. — Т. XIII. Вып. 6. — С. 548—556.
8. Цыплаков Д., протоиак. Долгушин Д., свящ. * «Когда великое свершалось торжество»: Переживания Великого поста, Страстной седмицы и Пасхи в последнем лицейском цикле А.С. Пушкина // Православие.Ru. — 2024. — URL: [https://www.pravoslavie.ru/92862.html] (дата обращения: 30.03.2025).
9. Давыдов С. Пушкин и христианство // Записки Русской Академической группы в США. Нью-Йорк, 1992—1993. — С. 89—93.
10. Есаулов Иван Андреевич Каменоостровский цикл А.С. Пушкина как пасхальный текст: мимесис, парафрасис, катарсис (статья первая) // Проблемы исторической поэтики. 2021. №1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kamennoostrovskiy-tsikl-a-s-pushkina-kak-pashalnyy-tekst-mimesis-parafra-sis-katarsis-statya-pervaya (дата обращения: 30.03.2025).
11. Пушкин А.С. Собр соч: В 3 т. — Т. 1. — М., 1985. — 735 с.
12. Журнал Фома: Великая среда Страстной седмицы [Электронный ресурс] https://https://foma.ru/velikayasreda.html?ysclid=m9pnh1i9p949618636 (дата обращения 20.04.2024).
13. Розанов М.Н. Об источниках стихотворения Пушкина «Из Пиндемонти». — М.-Л., 1930.
14. Епископ Феоктист (Игумнов), священник Дмитрий Барицкий, священник Стефан Домусчи Чтение великого поста: Паремии Страстной Седмицы (современные комментарии). — М., 2024. — 354 с.
15. Измайлов Н.В. Очерки творчества Пушкина. Л., 1975; Гуковский Г.А. Пушкин и проблемы реалистического стиля. Л., 1957; Гинзбург Л.Я. О лирике. Л., 1974.
16. Ильичев А.В. «КОГДА ЗА ГОРОДОМ, ЗАДУМЧИВ, Я БРОЖУ» // Временник Пушкинской комиссии. 1987. №21. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kogda-za-gorodom-zadumchiv-ya-brozhu (дата обращения: 31.07.2025).
17. Библия. — Москва, 2005. — 925 с.
18. Плетнев П.А. Из переписки с Я.К. Гротом // Пушкин в воспоминаниях современников. — 3-е изд., доп. — СПб.: Академический проект, 1998. — Т. 1—2. Т. 2. — 1998. — С. 290—292.
19. Из рассказов князя Петра Андреевича и княгини Веры Федоровны Вяземских // А.С. Пушкин в воспоминаниях современников: В 2 т. — Т. 2. — М.-Л., 1985. — С. 183.

© Бурцева Елена Анатольевна (elena-burceva@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

КИТАЙСКИЙ СЛЕНГ: ОСНОВНЫЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ (ЛЕКСИКА, ГРАММАТИКА, ФОНЕТИКА)

Вань Вэнья

Аспирант, Институт международных отношений,
историй и востоковедения Казанского федерального
университета, (г. Казань)
770680922@qq.com

CHINESE SLANG: BASIC LINGUISTIC FEATURES (VOCABULARY, GRAMMAR, PHONETICS)

Wan Wenya

Summary: The research relevance lies in the fact that the development of Chinese slang as a linguistic phenomenon is inseparable from the processes taking place in Chinese society. Extralinguistic factors, in particular, state policy in the field of language and culture, have a significant impact on the formation and spread of slang units. Socio-cultural shifts, including the processes of globalization and urbanization, contribute to the penetration of foreign elements and the formation of new linguistic practices that are reflected in slang. Technological advancements, especially the development of the internet and social media, play a key role in the spread and evolution of slang expressions. The research goal is to substantiate the classification of slang units in the Chinese language according to the main linguistic criteria.

The following tasks were solved in the study: identification of the main sources and methods of formation of Chinese slang, classification of slang units in accordance with their morphological, semantic, and pragmatic characteristics. During the study, the author uses the descriptive method, the method of component analysis, the method of contextual analysis, as well as elements of comparative analysis.

As a result, the proposed classification of Chinese slang is based on structural, semantic, and functional interrelated criteria. The structural criterion allows you to consider the morphological features of slang units, including their composition and methods of formation (abbreviation, word composition and affixation). The semantic criterion reflects the semantic changes that words undergo when they transition to the category of slang (metaphorization and metonymy). The functional criterion includes pragmatic aspects of the use of slang units in various communicative situations within the framework of expressiveness, evaluative and ability to express the social identity of the communicant.

Keywords: Chinese language, slang, linguistics, classification, sociolinguistics, terminology.

Аннотация: Актуальность темы исследования состоит в том, что развитие китайского сленга как лингвистического феномена неотделимо от процессов, происходящих в китайском обществе. Экстралингвистические факторы, в частности, государственная политика в области языка и культуры, оказывают существенное влияние на формирование и распространение сленговых единиц. Социокультурные сдвиги, включая процессы глобализации и урбанизации, способствуют проникновению иностранных элементов и формированию новых языковых практик, которые находят отражение в сленге. Технологический прогресс, особенно развитие интернета и социальных сетей, играет ключевую роль в распространении и эволюции сленговых выражений.

Целью исследования является обоснование классификации сленговых единиц в китайском языке по основным лингвистическим критериям.

В исследовании были решены следующие задачи: выявление основных источников и способов образования китайского сленга, составление классификации сленговых единиц в соответствии с их морфологическими, семантическими и прагматическими характеристиками.

В ходе исследования применялись дескриптивный метод, метод компонентного анализа, метод контекстуального анализа, а также элементы сравнительно-сопоставительного анализа.

Результаты исследования состоят в следующем: предложенная классификация китайского сленга основывается на структурном, семантическом и функциональном взаимосвязанных критериях. Структурный критерий позволяет учесть морфологические особенности сленговых единиц, включая их состав и способы образования (аббревиация, словосложение и аффиксация). Семантический критерий отражает смысловые изменения, которым подвергаются слова при переходе в категорию сленга (метафоризация, метонимия и гиперболоизация). Функциональный критерий включает в себя прагматические аспекты использования сленговых единиц в различных коммуникативных ситуациях в рамках экспрессивности, оценочности и способности выражать социальную идентичность коммуниканта.

Ключевые слова: китайский язык, сленг, лингвистика, классификация, социолингвистика, терминология.

Введение

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что сленг представляет собой неотъемлемый компонент любого языка, имеет особенный вокабуляр, выразительность и органичную связь с конкретными социальными группами. В китайском языке сленг (俚语, lǐyǔ) также получил широкое распространение в контексте социальных, культурных и технологических трансформаций, происходящих в современном Китае. Исходя из этого, исследование китайского сленга является научной

задачей для лингвистов, поскольку анализ сленговых элементов дает возможность получить социокультурную информацию о ценностях, установках и жизненном укладе различных страт китайского общества.

В то же время, несмотря на актуальность проблематики, лингвистической науке дефиниция «сленг» все еще не имеет единого толкования. Так, согласно словарию М. Вебстера, в широком смысле «сленг – это неконвенциональная лексика, отличающаяся от нормативного литературного языка, используемая определенной

социальной группой» [14].

Однако, в контексте китайского языка, необходимо учитывать уникальные характеристики: иероглифическое письмо, тональность и сложную систему грамматических особенностей сленга. Китайские лингвисты определяют сленг как «неофициальный язык, преимущественно используемый молодежью, отличающийся экспрессивностью, новизной и частым нарушением норм литературного языка» [15, с. 48].

Указанные особенности китайского языка обуславливают необходимость изучения критериев классификации сленга как языкового феномена с помощью методов лингвистического анализа.

Материалы и методы

Материалами исследования послужили научные труды современных лингвистов и филологов. В частности, такие исследователи, как С.Е. Власов [1], Го Ю., Е.Ю. Красникова [2], Лю Х [3], В.В. Ферафонтова, Т.В. Баранова [5], Чжан А [7], В.О. Чипизубова [8], Е.А. Ян [10], Яо Бо, О.А. Лысенко [11], в своих работах подчеркивают связь сленга с определенными субкультурами и группами интересов (например, геймерами, интернет-пользователями и представителями различных профессий).

Некоторые аспекты формирования сленга в китайском языке рассмотрены в работах таких авторов, как А.А. Ловчикова [3], А.Ю. Рябов [5], В.В. Ферафонтова, Т.В. Баранова [6], В.О. Чипизубова [7], А.Р. Шишканова, А.В. Кравцова [8] Яо Бо, О.А. Лысенко [9] и др.

Эмпирические исследования в области выявления особенностей сленговых единиц представлены работами таких авторов, как Цзюньжэнь Ван, Лин Янь Вонг [12], Б. Кусель [13], Нгуен Тхи Нга [15], Шитинг Хуан [16], Вэй Чжоу [17] и др.

В качестве методов исследования были применены дескриптивный анализ, метод компонентного анализа, контекстуальный анализ, а также элементы сравнительно-сопоставительного исследования. Также были применены формально-логический метод, сопоставление, лингвокультурный анализ.

Результаты и обсуждения

Проведенный анализ научной литературы позволяет утверждать, что одним из наиболее распространенных каналов формирования сленговых единиц являются *заимствования из других языков*. В частности, английский язык оказывает значительное влияние, особенно в среде IT-специалистов, о чем свидетельствует транслитерация термина «bug» в «巴哥» (bā gē) для обозначения ошибки в программном коде. Японский язык также вносит свой

вклад, особенно в молодежную культуру Китая. Глобализация и распространение англоязычной терминологии в технологической сфере подкрепляют эту тенденцию [16, с. 47].

Другим важным источником пополнения сленга выступают местные диалекты. Слова и выражения из различных регионов Китая обогащают лексику сленга, придавая ей особую экспрессивность. Например, фраза «扎心了» (zhā xīn le), изначально происходящая из северо-восточного диалекта, приобрела широкую популярность в интернет-сленге для выражения сильной эмоциональной боли или сочувствия. Данный пример демонстрирует, как сетевые коммуникации способствуют распространению диалектных выражений и их приобретению общенационального значения.

Семантическая трансформация, или изменение значения существующих слов, представляет собой еще один ключевой механизм формирования сленга. Лексические единицы литературного языка приобретают новые, часто коннотативные, значения в сленговом употреблении. Так, слово «小姐» (xiǎojiě), изначально означавшее «молодую леди», в определенном контексте может приобретать значение «работница сферы сексуальных услуг», что отражает социолингвистические изменения в семантике слов [13, с. 584]. В пример также можно привести выражение «吃土» (chī tǔ), дословно «есть землю», что в сленге означает быть очень бедным или испытывать финансовые трудности.

Аббревиатуры и сокращения также являются широко распространенной формой сленга, особенно в интернет-коммуникации, в которой широко используются сокращения, состоящие из букв латинского алфавита или пиньиня (системы романизации китайского языка). Примером может служить выражение «YYDS» (永远的神 – yǒngyuǎn de shén), что дословно переводится как «вечный бог» и используется для выражения восхищения или поклонения. Еще одним примером служит аббревиатура «躺平» (tǎng píng), которая в переводе на русский означает «лежать без движения», означающая отказ от каких-либо дополнительных усилий для достижения успеха и ведение пассивного образа жизни. Выражение «NB» (牛逼 – niúbī) – «круто» также служит примером распространенных сокращений в современном китайском сленге.

Уникальной особенностью китайского интернет-сленга является *замена слов или фраз на числа и буквы*, в основе которой лежит фонетическое сходство. Например, «520» (wǔ èr líng) созвучно с 我爱你 (wǒ ài nǐ) – «я люблю тебя», а сочетание цифр «886» (bābābā liù) напоминает 拜拜了 (bàibai le) – «пока» [12, с. 88].

Выражение «给力» (gěilì), заимствованное из северо-восточного диалекта, приобрело широкую популяр-

ность в китайском интернете и используется для обозначения чего-то впечатляющего, мощного или надежного.

Китайский сленг тесно связан с развитием информационных технологий и сетевой культуры: в частности, социальные сети и стриминговые сервисы, довольно сильно стимулируют лингвистическую креативность пользователей, что способствует быстрому распространению новых сленговых единиц. Интернет-мемы, вирусные видео и популярные онлайн-игры также играют не последнюю роль в возникновении новых слов и выражений, например, синтетических неологизмов, которые затем могут проникать в повседневную речь. Ярким примером такого проникновения может служить «弹幕» (dàn mù) – комментарий, накладывающийся на видео в режиме реального времени, и ставший основой для создания новых сленговых выражений [11, с. 260].

На основе анализа научной литературы можно предложить следующую классификацию сленга в китайском языке.

По морфологическому критерию выделяются следующие категории:

1. Моноксемные сленговые единицы представляет собой отдельные лексемы, приобретающие сленговое значение, например, «萌» (méng), интерпретируемое как «милый» или «очаровательный». Подобные единицы широко распространены в молодежной среде, что обусловлено стремлением к краткости и выразительности.
2. Полилингвальные сленгизмы – это устойчивые фразеологические обороты, образованные из нескольких лексем, например, «吃土» (chī tǔ), означающее «жить в нищете» или «голодать». Формирование данных выражений, как правило, связано с отражением культурных и экономических реалий жизни китайского общества.
3. Сокращения и аббревиатуры – усеченные или аббревированные формы существующих терминов или выражений. Распространенность данной группы сленгизмов обусловлена влиянием интернет-коммуникации и тенденцией к языковой экономии.

По семантическому признаку можно выделить:

1. Экспрессивные сленговые единицы, которые представляют собой лексемы, выражающие эмоциональную оценку, отношение или субъективное восприятие, как, например, «屌丝» (diǎo sī), интерпретируемое как «неудачник» или «простофиля». Использование таких сленгизмов отражает социальное неравенство и протестные настроения в обществе.
2. Эвфемистические сленгизмы – это выражения, применяемые для смягчения или замены табуированной лексики, например, «草泥马» (cǎo ní mǎ),

буквально означающее «травяная грязевая лошадь», является гомофоном для грубого ругательства. Данное выражение получило широкое распространение в интернете как форма протеста против цензуры и ограничения свободы слова. Отметим также, что этот тип сленга отражает изменения в социальных нормах и ценностях современного китайского общества.

3. Метафорические сленгизмы – это единицы, основанные на метафорическом переносе значения, например, «海龟» (hǎi guī – «морская черепаха»), обозначающее китайца, вернувшегося из-за границы после обучения. Использование метафор отражает культурные особенности и национальное самосознание.

По прагматическому критерию можно выделить:

1. Ситуативные сленгизмы, которые включают в себя лексемы, используемые в конкретном коммуникативном контексте, например, «加油» (jiā yóu), означающее «вперед» или «удачи».
2. Групповые сленгизмы, которые распространены преимущественно в определенной социальной группе, например, специализированная лексика, используемая геймерами или программистами. На наш взгляд, существование группового сленга демонстрирует функцию языка как средства социальной идентификации и интеграции в рамках определенного сообщества.

Проведенный анализ сленгообразования в китайском языке, от заимствований до семантических трансформаций, аббревиатур и игры с цифрами, позволяет выявить ключевые тенденции развития современной китайской лексики.

Китайский сленг является отражением динамично меняющегося социокультурного ландшафта Китая. Более того, сленг выступает индикатором новых социальных явлений, ценностей и мировоззрений молодежи, а также формой протеста и самовыражения в условиях глобализации и развития информационных технологий. В рамках развития современного китайского языка сленг активно влияет на развитие литературной речи, с одной стороны, обогащая ее новыми выразительными средствами, а с другой – упрощая и примитивизируя некоторые полисемантические понятия.

Заключение

Исследование китайского сленга имеет важное значение для понимания современных тенденций в китайском языке и культуре, а также для разработки эффективных стратегий межкультурной коммуникации. Дальнейшие исследования в этой области могут быть направлены на изучение региональных особенностей

сленга, его функционирования в различных социальных группах и его влияния на формирование языковой картины мира современного китайского общества. Принимая во внимание возрастающую роль Китая на мировой арене, изучение его сленга становится важной задачей для лингвистов, культурологов и всех, кто интересуется современным Китаем. Анализ примеров сленговых единиц свидетельствует о комплексном и переменчивом характере процессов, обуславливающих эволюцию современного китайского сленга. Инкорпорация элементов из иностранных языков, видоизменение региональных говоров, семантические мутации, сокращения и фонетическое уподобление – указанные методы в своей совокупности детерминируют своеобразный облик китайской сленговой лексики и репрезентируют социокультурные преобразования, наблюдаемые в китайском обществе (например, увеличение использования англицизмов в речи молодежи). Подобные языковые феномены, безусловно, вносят вклад в обогащение лингвистического пространства и функционируют как отражение, фиксирующее актуальные направления и ценностные ориентации молодежной субкультуры.

Ускоренное развитие информационных технологий и сетевой культуры оказывает ощутимое воздействие на процессы формирования сленга. Платформы социальных сетей, сервисы потокового вещания и интер-

активные игры выступают в роли стимуляторов лингвистической креативности, обеспечивая оперативное распространение инновационных сленговых единиц и способствуя их внедрению в обиходную речь (например, распространение мемов и вирусных видео). В контексте вышеизложенного изучение китайского сленга представляется значимой задачей для осознания социолингвистических процессов, происходящих в современном Китае, и предполагает проведение дальнейших исследований, ориентированных на углубленное изучение механизмов его становления и функционирования, а также анализ его влияния на языковую политику.

Перспективы последующих исследований в данной области могут быть сосредоточены на изучении влияния конкретных платформ и онлайн-сообществ на генезис и дистрибуцию сленга, а также на анализе социолингвистических факторов, определяющих выбор и использование сленговых единиц (например, влияние гендерных и возрастных групп). Кроме того, представляется многообещающим исследование взаимодействия китайского сленга с другими языками и культурами в условиях глобализации (особенно с английским и японским языками). Результаты подобных изысканий могут внести существенный вклад в понимание современных тенденций развития языка и культуры в эпоху цифровых технологий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Власов С.Е. Китайский разговорный язык. Сленг // Студенческий вестник. – 2024. – № 11–1 (297). – С. 5–7.
2. Го Ю., Красникова Е.Ю. Сравнительное изучение англицизмов в молодежном сленге китайского и русского языков // В мире русского языка и русской культуры. Сборник тезисов VII Международной студенческой научно-практической конференции. – Москва, 2024. – С. 58–61.
3. Ловчикова А.А. Изучение сленга как явления современного китайского языка // Наука ЮУрГУ: Секции социально-гуманитарных наук. материалы 73-й научной конференции. – Челябинск, 2021. – С. 182–185.
4. Лю Х. Интернет-сленг в русской и китайской онлайн коммуникации // Интеграция наук. Материалы VI международной научно-практической конференции. Краснодар, 2025. – С. 273–277.
5. Рябов А.Ю. Актуализация сленга в русском и китайском игровом дискурсе // Белорусский государственный университет. Научная конференция студентов и аспирантов. Сборник работ 74-й научной конференции студентов и аспирантов Белорусского государственного университета: в 3-х частях. – 2017. – С. 97–100.
6. Ферафонтон В.В., Баранова Т.В. Китайский сленг как показатель эволюции языка // Смысловые абберации в иноязычной коммуникации. Сборник статей по материалам студенческих научных семинаров. Министерство науки и высшего образования Российской Федерации. Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Российский государственный гуманитарный университет», Историко-архивный институт, Факультет международных связей и зарубежных региональных связей, Кафедра иностранных языков. – 2020. – С. 77–87.
7. Чжан А. владение китайским интернет-сленгом: социолингвистическое исследование // Вестник Минского государственного лингвистического университета. Серия 1. Филология. – 2020. – № 6 (109). – С. 34–41.
8. Чипизубова В.О. Способы формирования нового сленга в современном китайском языке (на примере социальной сети Доуинь) // Молодежь XXI века: шаг в будущее. Материалы XXVI региональной научно-практической конференции. В 2-х томах. – Благовещенск, 2025. – С. 95–96.
9. Шишканова А.Р., Кравцова А.В. Молодежный сленг в китайском интернет-пространстве // Инновационные научные исследования. – 2022. – № 6–2 (20). – С. 118–126.
10. Ян Е.А. Интернет-сленг в современном китайском языке: социолингвистический аспект перевода // Вестник современных исследований. – 2019. – № 3.11 (30). – С. 203–205.
11. Яо Бо., Лысенко О.А. Непрезентация внешности человека в современном китайском сленге // Современные исследования в филологии, лингводидактике и журналистике. Сборник научно-методических статей / Составители З.Р. Аглеева, Л.Ю. Касьянова. – 2018. – С. 259–263.

12. Junren Wang, Ling Yann Wong. The Role of the Youdao Online Dictionary in Facilitating Chinese Slang Learning Among Second-Language Learners // Forum for Linguistic Studies. – 2025. – № 7(5). – P. 87-95.
13. Kuszel, B. Global Influence and Local Adaptation: The Integration of English in Chinese Internet Slang // International Journal of Education and Humanities. – 2025. – № 5(3). – P. 583-589.
14. Merriam-Webster: America's Most Trusted Dictionary. URL: <https://www.merriam-webster.com/> (дата обращения: 16.09.2025).
15. Nguyen Thi Nga. Metaphor in modern Chinese slangs // VNU Journal of Foreign Studies. – 2021. – № 37(2). – P. 47-59.
16. Shiting Huang. A Study on the Language Localization Process of English for Chinese Students Studying in the UK: A Case Study of Slang // International Education Forum. – 2024. – № 2(7). – P. 42-52.
17. Wei Zhou. «That's the Vibe»—Exploring Chinese English Slang “Vibe” Through Translanguaging and Metonymy: A Corpus Linguistics Approach // International Education Forum. – 2025. – № 6(12). – P. 42-52.

© Вань Вэнья (770680922@qq.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СОСТАВЛЕНИЕ ГЛОССАРИЯ «INNOVATIVE TECHNOLOGY / ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ»

COMPILATION OF A GLOSSARY "INNOVATIVE TECHNOLOGY"

N. Vertyankina

Summary: Modern social economic development is innovative in nature that is reflected in the lexical level of language systems. The emergence of new concepts actualizes close attention to terminology. The article considers the work algorithm to compile an English-Russian glossary «Innovative technologies». Lexical and graphic work is of particular importance, since it is multi-functional and in demand by specialists in various fields: engineering, linguistics, philology, pedagogy, education.

Keywords: glossary, innovation, dictionary, terminology, technology.

Вертянкина Наталья Викторовна

кандидат филологических наук, ФГК ВОУ ВО Тюменское
высшее военно-инженерное командное училище
им. маршала инженерных войск А.И. Прошлякова
ver-natalya@yandex.ru

Аннотация: Современное социально-экономическое развитие носит инновационный характер, что отражается на лексическом уровне языковых систем. Появление новых понятий актуализирует пристальное внимание к терминологии. В статье рассмотрен алгоритм работы по составлению учебного англо-русского глоссария «Инновационные технологии». Лексикографическая работа приобретает особую важность, поскольку носит многофункциональный характер и востребована специалистами разнообразных направлений: инжиниринг, лингвистика, филология, педагогика, образование.

Ключевые слова: глоссарий, инновация, словарь, терминология, технология.

Современная эпоха характеризуется инновационным характером социально-экономического развития, основанном на стремительном внедрении цифровых технологий, всесторонне меняющих образ нашей реальности. Инновации являются важнейшей двигательной силой, оказывающей существенное влияние на повышение благосостояния человечества, рост доходов на уровне отдельных стран и мира, в целом, появление новых профессий и т.д. Эти явления отражаются на лексическом уровне всех языковых систем. Мы являемся свидетелями возникновения множества новых словоформ, трансформации семантико-коннотационного облика существующих лексем, что ведет к отсутствию ясности и четкости в трактовке понятий и препятствует эффективному сотрудничеству в сфере инновационных технологий. В данной ситуации проявляется противоречие: с одной стороны, наблюдается увеличение объемов международного сотрудничества, что отражается на многогранном и динамичном развитии лексического пласта языка (термины, неологизмы, заимствования, профессионализмы и т.д.), а с другой – недостаточная систематизация, классификация словоформ, отражающих данный этап развития человечества. Отмеченные факты подчеркивают актуальность лексикографической практики в различных ее аспектах: принципы составления словарей, их изучение, методика сбора лексического материала и его структурирования, учет современных инновационных реалий, конструирование дву- и многоязычных словарей по актуальным областям научной и практической деятельности.

Цель нашего исследования заключается в рассмотрении этапов работы над составлением учебного двуязычного англо-русского учебного глоссария по теме «Innovative Technology / Инновационные технологии»,

для реализации чего были сформулированы следующие задачи: выявление актуальности выбранной тематики; определение основных принципов по составлению учебного глоссария; обобщение практики разработки глоссария по данной тематике. Нами использовались методы теоретического анализа лексикографических принципов составления глоссария, количественного анализа при рассмотрении публикационной активности и частотности употребления понятийного кластера «Инновационные технологии», обобщение собственного опыта по разработке глоссария.

Лингвисты [3, 4, 5, 10] отмечают современные направления развития лексикографии: наполнение актуальным языковым материалом, отражающим инновационные процессы, происходящие в нашей жизни; разработка новых типов или комбинация существующих словарей; активное использование интернет ресурсов при составлении словарей в традиционной форме, широкое внедрение их мультимедийных и онлайн-форматных видов.

Собрание слов, как правило, распределенных в алфавитном порядке, называют словарями, которые бывают разных форматов (книжный или электронный) и видов, в зависимости от основания подбора словарных единиц (толковые, орфографические, фразеологические, переводные и др.) На ряду с термином «словарь» используются слова «вокабуляр», «тезаурус», «глоссарий», которые, обладая общим признаком – комплектация лексем, имеют существенные различия: вокабуляр отождествляется со словарным запасом, часто отдельного человека; тезаурус – совокупность понятий определенной отрасли знаний; глоссарий – список слов по теме, сопровождаемых объяснениями.

Глоссарий в ходе исторического развития [8, с.33] претерпел существенные изменения от рукописного перечня слов в тексте до словаря терминов, но в отличие от последнего тема сужена, или даже ограничивается определенным текстом, а также он по объему значительно меньше других видов словарей. Сегодня глоссарии необходимы во многих сферах науки, техники, бизнеса, образования, искусства, так как обеспечивают конкретику, однозначность в интерпретации данных, стандартизируют терминологию, упрощают восприятие вновь появляющихся понятий.

Ученые и практики лексикографии обращают особое внимание на определение основных принципов и критериев при работе над словарями, в том числе и глоссариями. С.В. Гринев-Гриневич [1] выделяет следующие постулаты: во-первых, критерии отбора терминов для включения их в глоссарий (предметная направленность, назначение, ориентация на пользователя, объем, функции), отражающие авторское видение; во-вторых, структурирование организации словаря, его основные части, способ описания терминов (макрокомпозиция); в-третьих, уточнение вариантов дефиниций самого понятия, варианты презентации лексикографических сведений (микрокомпозиция). Кроме того, он выделяет этапы работы над терминологическим словарем, сначала проект, затем отбор терминов, далее анализ и их описание (дефиниции, языковые эквиваленты, произношение, особенности грамматики и употребления), и наконец, подготовка к изданию.

Изучая уже имеющийся опыт работы по конструированию глоссариев, необходимо отметить их разнообразную тематику, например, электронный глоссарий пирологической терминологии [6], англоязычные термины для будущих дизайнеров [2], онлайн-глоссарий по искусственному интеллекту [11] и др. Каждый лингвист, опираясь на общепризнанные критерии, вносит свое авторское видение при составлении глоссария. Т.М. Софронова и О.В. Фельде [6] отмечают целесообразность применения тематической структуры словаря, что логично вытекает из исследования терминологического поля и выявления в нем системных связей между понятиями. Данные авторы в словарные статьи своего глоссария включают следующие структурные компоненты: название, его краткое определение, обсуждение, включающее в себя установление логических связей с другими понятиями с использованием гипертекстового приема; единицы измерения при наличии; литература, а также примечания, перевод, комментариев переводчика, раскрывающий особенности перевода.

Шадрина О.В. [11] при разработке онлайн-глоссария по искусственному интеллекту конкретизирует его информационно-справочный характер из-за ориентации на широкий круг пользователей, располагает термины в

алфавитном порядке, четко структурирует саму словарную статью (термин, лексема-первоисточник, предложение со смысловым содержанием, описание отдельных элементов понятия, семантика).

Целевая направленность глоссария влияет на его специфические характеристики. Зарицкая Л.А. [2] при разработке мини-глоссария англоязычных терминов для обучающихся по дизайнерскому направлению акцентировала внимание на особенности учебного глоссария, который призван выполнять не только функции стандартизации терминологии, но и образовательные задачи, куда входит углубленное обучение иностранному языку, профессионально-лингвистическое развитие студента, что обеспечивает совершенствование навыков чтения специальной литературы; эффективное понимание иноязычной лексики осуществляется через семантическое и деривационное описание терминов; установление ассоциативных связей между английским и русским понятием на основе переводов, представленных в словарных статьях; конкретизация понимания терминологического поля; усвоение лексики на основе ее системных и словообразовательных связей.

Подчеркнем, что учебный глоссарий можно рассматривать как один из способов работы студентов, изучающих иностранный язык, над профессиональной терминологией. Усвоение терминов по конкретному направлению является чрезвычайно сложным процессом, требующим четко продуманных методико-дидактических приемов. Педагоги помогают обучающимся усвоить фонетический и графический образ понятия, выявить ассоциативные связи, исторические изменения семантики, появление современных коннотаций, что совершенствует практическое владение терминологией [7, 9].

Важность представленной нами работы определяется актуальностью самой тематики, что проявляется через повышение количества научных публикаций по теме «Innovative Technology», например, в научной базе ScienceDirect, представляющей доступ к научно-исследовательским работам по разнообразным областям [15]. По запросам (июнь, 2025 г.) «Technology», «Innovation» было найдено более миллиона результатов по каждому, мы рассмотрели последние 3 года и обнаружили возрастание публикационной активности, причем, понятие «Technology» встречается значительно чаще, хотя разница эта имеет тенденцию к сокращению: в 2022 году – в 5 раз больше (термин «Technology» - 436601, «Innovation» - 85 574), в 2023 г. – в 4,6 (456 479 – 99361), в 2024 году – в 3,8 (522246 – 136167). На ряду с терминами «innovation» и «technology» часто используются их сочетания: «innovative technology» и «technological innovation» (результаты поиска - 714107 и 295858 соответственно), отметим, что первый термин используется чаще на 41%.

Данный количественный анализ подчеркивает высокую частотность использования термина «innovative technology» в англоязычной научной публицистике, что определило выбор тематики нашего глоссария.

Учитывая инновационный характер выбранной нами темы, данное терминологическое поле будет постоянно изменяться и пополняться по мере появления новых технологий, явлений. Интернет-пространство является более чувствительным к появлению неологизмов, поэтому считаем целесообразным рассмотрение терминов, используемых на сайтах. Мы обратились к известной в сфере компьютерных наук онлайн-платформе GeeksforGeeks, основанной Сандипом Джайном в 2008 году и имеющей большой набор обучающих материалов. Данный ресурс ориентирован на студентов, преподавателей, начинающих и уже опытных инженеров, здесь имеется платный и бесплатный контент: учебные пособия, ресурсы по структурам данных и алгоритмам, по подготовке к собеседованиям, онлайн-курсы с выдачей сертификатов, практические задачи, дискуссионные форумы, вакансии. На данном сайте 15 апреля 2025 года был обновлен материал «Top 25 New Technology Trends in 2025 / Топ-25 новых технологических трендов 2025 года» [16], знание инноваций позволит специалистам и студентам быть в курсе современных новинок и лучше адаптироваться в бизнес-пространстве. Статья содержит 6437 слов, знаков без пробелов 39327 и с пробелами 45412.

Исходя из самого определения глоссария, который может быть не большим по объему и включать в себя термины одного текстового документа, мы начали работу с этого материала, постепенно включая другие понятия из вновь появляющихся материалов по этой тематике. Поскольку содержание разрабатываемого нами учебного глоссария конкретизировано инновационными технологиями, мы располагали термины в алфавит-

ном порядке. В то же время, подчеркнем возможность группировки лексем тематически по мере увеличения объема словаря.

Структура словарной статьи содержит информацию обязательную и дополнительную. Обязательные сведения включают сам термин, транскрипцию, указание части речи, изменение словоформы, варианты переводов (использован онлайн-словарь МультиТран [13]); возможные значения понятия, представленные в Кембриджском словаре [12]; однокоренные слова из различных частей речи; примеры употребления сначала в том же материале, по которому составлен глоссарий, чтобы обучающиеся более качественно поняли его содержание, а также и в других источниках (дополнительно). Кроме этого, опционально могут быть представлены сведения по этимологии, истории появления и развития данного понятия в английском языке (мы использовали онлайн-Этимологический словарь [14]), трудности и вариации его перевода, инфографика и схемы, облегчающие понимание той или иной технологии.

Таким образом, при составлении учебного глоссария изначально необходимо определить актуальность выбранной тематики, его направленность. Подчеркнем многофункциональность глоссария «Innovative Technology / Инновационные технологии», поскольку может быть использован преподавателями и студентами в технических вузах, специалистами-практиками для ознакомления с вновь появляющимися современными понятиями на интернет-площадках. Считаем целесообразным постоянное обновление самого глоссария, так как по мере бурного технологического развития появляются неологизмы, может меняться семантика существующих терминов, в связи с этим объем словаря будет постоянно увеличиваться. Предлагаемая нами микрокомпозиция словарной статьи помогает детализировать понимание термина, встроить его в собственный вокабуляр.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гринев-Гриневиц С.В. Введение в терминографию. Как просто и легко составить словарь [Текст]. – М.: Либроком, 2021. – 222 с.
2. Зарицкая Л.А. Лексикографические критерии составления глоссария англоязычных терминов для будущего дизайнера // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2013. – № 11(160). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/leksikograficheskie-kriterii-sostavleniya-glossariya-angloyazychnyh-terminov-dlya-buduschego-dizaynera> (дата обращения: 19.06.2025).
3. Крылова М.Н. Современные тенденции развития русской лексикографии // Казанский лингвистический журнал. – 2022. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-tendentsii-razvitiya-russkoy-leksikografii> (дата обращения: 08.06.2025).
4. Пивовар Е.С. Словарь культуры как особый лексикографический жанр // Жанры речи. – 2022. – № 2(34). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/slovar-kultury-kak-osobyy-leksikograficheskiy-zhanr> (дата обращения: 08.06.2025).
5. Приёмышева М.Н. Новые проблемы традиционной лексикографии в эпоху интернет-коммуникации (на материале Словарей новых слов) // Лексикография цифровой эпохи: сборник материалов II Международного симпозиума (20–22 ноября 2024 г.) / отв. ред. Е.А. Юрина, С.С. Земичева. – Томск: Издательство Томского государственного университета, 2024. – С. 14–16.
6. Софронова Т.М., Фельде О.В. Прототип двуязычного электронного глоссария пирологической терминологии // Вестник Томского государственного университета. – 2011. – № 345. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/prototip-dvuyazychnogo-elektronnogo-glossariya-pirologicheskoy-terminologii> (дата обращения: 19.06.2025).

7. Сперанская Н.И. Технический иностранный язык в эпоху цифровизации // Многоуровневая языковая подготовка в условиях поликультурного общества: материалы X международной научно-практической конференции, Казань, 26 мая 2023 года. – Казань: Казанский государственный институт культуры, 2023. – С. 102–106.
8. Сперанская Н.И., Яцевич О.Е. Философско-педагогический дискурс: *opinio respectus* (в формате преподавания иностранного языка в высшем учебном заведении технической направленности) / Н.И. Сперанская, О.Е. Яцевич. – Тюмень: Тюменский индустриальный университет, 2017. – 91 с. – ISBN 978-5-9961-1538-9.
9. Сперанская Н.И., Яцевич О.Е., Юдашкина В.В., Ковалевская С.А. Работа с терминами в техническом вузе при обучении иностранному языку // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2018. – № 2. – С. 156–165. – DOI 10.25588/CSPU.2018.02.16.
10. Фельде О.В. Мультимедийный словарь региональной лингвокультуры как инновационный жанр современной лексикографии / О.В. Фельде // Лексикография цифровой эпохи: сборник материалов Международного симпозиума, Томск, 24–25 сентября 2021 года / отв. ред. Е.А. Юрина, С.С. Земичева. – Томск: Национальный исследовательский Томский государственный университет, 2021. – С. 39–42. – DOI 10.17223/978-5-907442-19-1-2021-11.
11. Шадрина О.В. Лексические аспекты разработки онлайн-гlossария по искусственному интеллекту // Гуманитарные и социальные науки. – 2025. – Т. 108. – № 1. – С. 105–114. – DOI 10.18522/2070-1403-2025-108-1-105-114.
12. Cambridge Dictionary [Электронный ресурс]. – URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/technology> (дата обращения: 10.06.2025).
13. Multitran: переводческая система [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.multitran.com/m.exe> (дата обращения: 10.06.2025).
14. Online Etymology Dictionary [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.etymonline.com/search?q=technology> (дата обращения: 10.06.2025).
15. ScienceDirect [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.sciencedirect.com/> (дата обращения: 10.06.2025).
16. Top new technology trends // GeeksforGeeks Blogs [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.geeksforgeeks.org/blogs/top-new-technology-trends/> (дата обращения: 10.06.2025).

© Вертянкина Наталья Викторовна (ver-natalya@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СОЦИАЛЬНЫЕ МЕДИА КАК МОТИВАЦИОННЫЙ ФАКТОР В СТОМАТОЛОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ

SOCIAL MEDIA AS A MOTIVATIONAL FACTOR IN DENTAL PRACTICE

**E. Gurevich
A. Ganisik
Yu. Gurevich**

Summary: Social media is becoming an important tool in modern healthcare, influencing not only patient information but also their motivation to maintain dental hygiene and preventive measures. This paper examines the use of social platforms as a motivational factor in dental practice. The study analyzes the possibilities of increasing patient engagement through visual content, educational posts, interactive forms of communication, and experience sharing. It is noted that the active presence of dentists on social networks contributes to building trust, improving adherence to oral care recommendations, and reducing anxiety before visiting the doctor. The study shows that the targeted use of social media can be an effective tool for preventing dental disease, raising awareness, and forming long-term habits in patients.

Keywords: social media, patient motivation, dental practice, prevention, digital communications.

Гуревич Екатерина Юрьевна

ФГБОУ ВО Алтайский государственный медицинский университет, (г. Барнаул)
ekatgurevich@gmail.com

Ганисик Антон Викторович

Кандидат медицинских наук, доцент, ФГБОУ ВО Алтайский государственный медицинский университет, (г. Барнаул)
ganisikanton@gmail.com

Гуревич Юрий Юрьевич

Кандидат медицинских наук, доцент, ФГБОУ ВО Алтайский государственный медицинский университет, (г. Барнаул)
yura74@mail.ru

Аннотация: Социальные медиа становятся важным инструментом в современном здравоохранении, оказывая влияние не только на информирование пациентов, но и на их мотивацию к соблюдению стоматологической гигиены и профилактических мероприятий. В данной работе рассмотрено использование социальных платформ как мотивационного фактора в стоматологической практике. Исследование анализирует возможности повышения вовлеченности пациентов через визуальный контент, образовательные посты, интерактивные формы коммуникации и обмен опытом. Отмечается, что активное присутствие стоматологов в социальных сетях способствует формированию доверия, улучшению приверженности к рекомендациям по уходу за полостью рта и снижению тревожности перед визитом к врачу. Работа показывает, что целенаправленное использование социальных медиа может стать эффективным инструментом профилактики стоматологических заболеваний, повышения информированности и формирования долгосрочных привычек у пациентов.

Ключевые слова: социальные медиа, мотивация пациентов, стоматологическая практика, профилактика, цифровые коммуникации.

Введение

Социальные сети за последние годы радикально изменили коммуникацию и доступ общества к информации, став частью повседневной жизни и важным инструментом в медицине. В 2022 году ими пользовались более 4,59 млрд человек, а к 2027 году ожидается почти 6 млрд [13]. Их влияние на стоматологическую практику проявляется в образовательной и мотивационной сферах: использование социальных сетей повышает информированность населения и вовлечённость в профилактику заболеваний [1].

Цифровые платформы, такие как YouTube, TikTok и Instagram (запрещена в РФ), способствуют распространению знаний о гигиене полости рта и формированию здоровых привычек, особенно среди молодёжи, хотя

качество контента нередко варьируется [2]. Социальные медиа также используются стоматологами для профессионального роста, сетевого взаимодействия и просвещения, однако несут риски нарушения этических норм [3].

Активность врачей в интернете помогает просвещать пациентов и укреплять доверие, хотя требует времени и сопряжена с риском искажений и критики [14]. Одновременно возрастает значение электронного профессионализма: цифровое поведение врача напрямую влияет на восприятие его пациентами [4]. Для самоконтроля предложены валидизированные инструменты оценки онлайн-практик [5], а также схемы классификации непрофессионального поведения [6].

Пациенты используют соцсети для поиска информации и поддержки, а врачи — для профессиональных це-

лей, при этом обе стороны сталкиваются с проблемами конфиденциальности и достоверности данных [7]. Распространение медицинской дезинформации остаётся серьёзной угрозой и требует мер по контролю качества контента [8]. Тем не менее социальные сети способствуют повышению приверженности лечению, обмену знаниями и развитию медицинского образования [9]. Блоггинг врачей становится инструментом самовыражения и влияния, при этом большинство специалистов стремятся соблюдать журналистские стандарты и повышать доверие к контенту [15]. Однако публикация клинических случаев без анонимизации несёт правовые риски [10]. Пандемия COVID-19 ускорила цифровизацию медицинского образования, особенно в стоматологии [11]. Поэтому медицинские организации должны формировать правила использования соцсетей, обеспечивая защиту данных и этические стандарты [12].

Таким образом, социальные медиа становятся важным фактором мотивации и профессионального развития стоматологов, повышая вовлечённость пациентов, но требуя системного подхода к контролю качества и этике.

Цель исследования – в выявлении степени влияния социальных сетей на мотивацию пациентов в стоматологии, а также в определении ключевых факторов, которые способны повысить эффективность коммуникации между врачом и пациентом.

Материалы и методы

Для решения практической части исследования была создана Google-анкета, включающая вопросы о роли социальных медиа в профессиональной деятельности стоматологов и в формировании мотивации пациентов к лечению и профилактике. Анкета содержала 11 закрытых вопросов (с вариантами ответа) с опцией открытого ответа.

Объектом исследования выступили стоматологи и пациенты, использующие социальные медиа как канал профессиональной и информационной коммуникации в сфере стоматологических услуг.

В качестве метода исследования применялось анкетирование с последующей статистической обработкой результатов, что позволило выявить ключевые закономерности и определить значимые мотивационные детерминанты.

В исследовании участвовало 140 респондентов, из которых 68,6 % составили женщины и 31,4 % — мужчины.

Результаты и обсуждения исследования

Анализ научных и профессиональных источни-

ков показал, что социальные медиа выполняют комплексную функцию в стоматологической практике (S. Kanchan, B. Sanghavi, T. Vukušić Rukavina, M. Jeyaraman, I. Kovic). Для врачей цифровые платформы представляют собой инструмент профессионального продвижения, формирования индивидуального бренда, демонстрации клинических кейсов и результатов лечения, что способствует укреплению доверия со стороны пациентов и повышает удовлетворённость профессиональной деятельностью. Кроме того, социальные сети выступают площадкой для неформального профессионального общения, обмена клиническим опытом, участия в дискуссиях и получения актуальной информации, что расширяет возможности для непрерывного образования и повышения квалификации.

Пациенты, в свою очередь, активно используют социальные сети как источник информации о профилактике стоматологических заболеваний и возможностях лечения. Достоверный контент, создаваемый врачами, снижает уровень тревожности, способствует формированию позитивного отношения к лечению и повышает приверженность медицинским рекомендациям. В то же время наличие недостоверной информации в цифровой среде создаёт риски и требует внимательного контроля источников.

Результаты анкетирования показали, что 89,3% респондентов регулярно потребляют контент социальных медиа, при этом стоматологический контент встречается в социальных сетях так же часто. Наиболее интересующими оказались визуальные результаты лечения (65%) и советы по уходу за полостью рта (55,7%). (Рис. 1.)

72,1% опрошенных отметили рост доверия к специалисту, проявляющему активность в социальных сетях, а 39,3% хотя бы один раз обращались к стоматологу после просмотра онлайн-контента. Кроме того, половина респондентов заявили о повышенном внимании к профилактике полости рта после знакомства с медицинским контентом, 37,1% — о периодическом внимании. (Рис. 2.)

72,1% опрошенных в той или иной степени отмечают повышение уровня доверия к специалисту, который проявляет активность в социальных медиа. (Рис. 3.)

Анализ факторов выбора стоматолога показал, что «сарафанное радио» остаётся ведущим критерием (большинство респондентов), за ним следуют известность врача, удобство расположения клиники и стоимость услуг. Результаты исследования подтверждают, что социальные сети повышают информированность пациентов, способствуют формированию доверия к специалисту и усиливают мотивацию к разного рода профилактическим мероприятиям, однако не подменяют традиционные механизмы выбора врача.

Какой тип стоматологического контента вызывает у вас наибольший интерес?

140 ответов

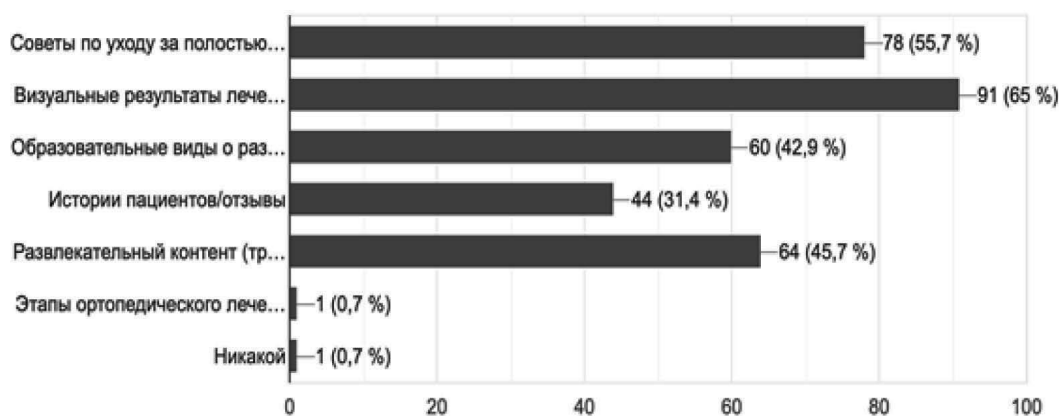


Рис. 1. Наиболее интересующий контент

Повышает ли активность стоматолога в соцсетях ваше доверие к нему?

140 ответов

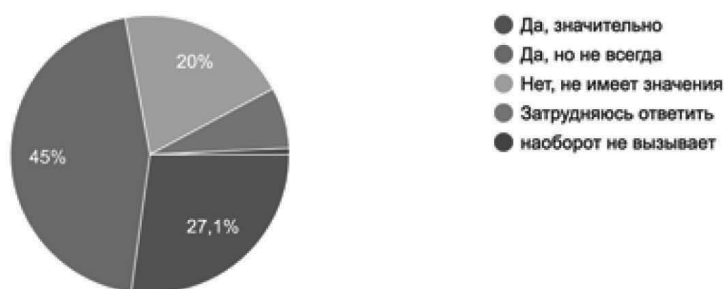


Рис. 2. Восприятия активности стоматолога в социальных сетях пациентами

Влияли ли публикации стоматологов в соцсетях на ваше решение обратиться к врачу (по ортодонтическим, эстетическим и прочим вопросам)?

140 ответов

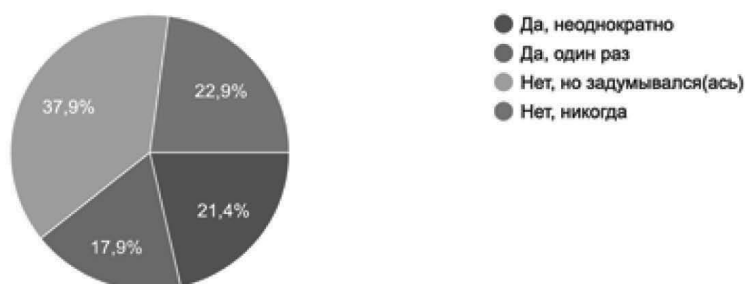


Рис. 3. Влияние публикаций стоматолога на желание обратиться к специалисту

Что для вас является главным мотивирующим фактором выбора врача?

140 ответов

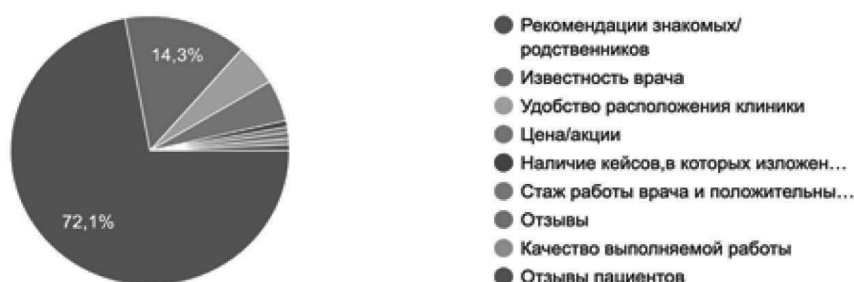


Рис. 4. Решающие факторы выбора врача

Выводы

Использование социальных медиа в стоматологической практике представляет собой действенный инструмент мотивации как для врачей, так и для пациентов. Цифровая активность стоматологов способствует профессиональному позиционированию, расширению образовательных ресурсов, укреплению доверительных отношений с пациентами и формированию устойчивого положительного имиджа.

Для пациентов социальные сети становятся дополнительным каналом получения визуальной и доказательной информации, способствующим укреплению полезных, например, «гигиенических» привычек и регулярному прохождению профилактических осмотров. Результаты исследования демонстрируют, что контент медицинских специалистов в цифровой среде способствует

снижению тревожности и повышению комплаентности.

При этом взаимодействие со СМИ требует взвешенного подхода: необходимо обеспечивать достоверность публикуемой информации, учитывать этические аспекты и эффективно распределять профессиональные ресурсы. Разработка стратегий цифровой коммуникации в стоматологии является перспективным направлением для повышения мотивации пациентов и профессионального развития врачей.

Вместе с тем работа с социальными медиа требует рационального подхода, контроля достоверности информации и сбалансированного использования ресурсов времени. Полученные данные подтверждают необходимость внедрения стратегий цифрового взаимодействия в стоматологическую практику для повышения мотивации пациентов и профессионального развития врачей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Kanchan S., Gaidhane A. social media Role and Its Impact on Public Health: A Narrative Review. Cureus. 2023;15(1): e33737. DOI:10.7759/cureus.33737. PMID:36793805; PMCID: PMC9925030.
2. Sanghavi B., Sachdev S.S., Sachdev J.B., Sonawane S., Latke S., Banga K.S., Buva K. social media as a Tool for Oral Health Promotion: An Umbrella Review of Systematic Reviews and Content-Analysis Studies Across Digital Platforms. Cureus. 2025;17(7): e87962. DOI:10.7759/cureus.87962. PMID:40821201; PMCID: PMC12351353.
3. Vukušić Rukavina T., Viskić J., Machala Poplašen L., Relić D., Marelić M., Jokic D., Sedak K. Dangers, and Benefits of social media on E-Professionalism of Health Care Professionals: Scoping Review. J Med Internet Res. 2021;23(10): e25770. DOI:10.2196/25770. PMID:34662284; PMCID: PMC8663533.
4. Nasseripour M., Harkins A., Neville P., Ranauta A. E-Professionalism's Impact on Dental Professionalism: A Rapid Scoping Review. Eur J Dent Educ. 2025;29(1):84-91. DOI:10.1111/eje.13051. PMID:39482863; PMCID: PMC11730640.
5. Imran S., Yasmee R., Mansoor M. Development, and validation of self-assessment instrument to measure the digital professionalism of healthcare professionals using social media. BMC Med Educ. 2024; 24:243. DOI:10.1186/s12909-024-05142-6. PMID:38448892; PMCID: PMC10919038.
6. Vukušić Rukavina T., Machala Poplašen L., Majer M., Relić D., Viskić J., Marelić M. Defining Potentially Unprofessional Behavior on social media for Health Care Professionals: Mixed Methods Study. JMIR Med Educ. 2022;8(3): e35585. DOI:10.2196/35585. PMID:35758605; PMCID: PMC9399843.
7. Antheunis M.L., Tates K., Nieboer T.E. Patients', and health professionals' use of social media in health care: motives, barriers and expectations. Patient Educ Couns. 2013;92(3):426-431. DOI: 10.1016/j.pec.2013.06.020. PMID: 23899831.
8. Yeung A.W.K., Tosevska A., Klager E., Eibensteiner F., Tsagkaris C., Parvanov E.D., et al. Medical and Health-Related Misinformation on social media: Bibliometric Study of the Scientific Literature. J Med Internet Res. 2022;24(1): e28152. DOI:10.2196/28152. PMID:34951864; PMCID: PMC8793917.

9. Jeyaraman M., Ramasubramanian S., Kumar S., Jeyaraman N., Selvaraj P., Nallakumarasamy A., Bondili S.K., Yadav S. Multifaceted Role of social media in Healthcare: Opportunities, Challenges, and the Need for Quality Control. *Cureus*. 2023;15(5): e39111. DOI:10.7759/cureus.39111. PMID:37332420; PMCID: PMC10272627.
10. Van der Boon R.M.A., Camm A.J., Aguiar C., Biasin E., Breithardt G., Bueno H., et al. Risks and benefits of sharing patient information on social media: a digital dilemma. *Eur Heart J Digit Health*. 2024;5(3):199-207. DOI:10.1093/ehjdh/ztae009. PMID:38774369; PMCID: PMC11104475.
11. Katz M., Nandi N. social media and Medical Education in the Context of the COVID-19 Pandemic: Scoping Review. *JMIR Med Educ*. 2021;7(2): e25892. DOI:10.2196/25892. PMID:33755578; PMCID: PMC8043144.
12. Galea G., Chugh R., Luck J. Why should we care about social media codes of conduct in healthcare organisations? A systematic literature reviews. *J Public Health (Berl.)*. 2023; 31:1739–1754. DOI:10.1007/s10389-023-01894-5. PMID:37361317; PMCID: PMC10088715.
13. Statista. Most popular social networks worldwide as of February 2025, by number of monthly active users. <https://www.statista.com/statistics/272014/global-social-networks-ranked-by-number-of-users/>
14. Chang I.-C., Cheng K.-C., Hsu H.-M., Yen D.C. Factors Influencing Physicians' Continuous Blogging: A Survey // *Healthcare*. – 2021. – Vol. 9, No. 8. – P. 958. – DOI: 10.3390/healthcare9080958.
15. Kovic I., Lulic I., Brumini G. Examining the medical blogosphere: an online survey of medical bloggers // *Journal of Medical Internet Research*. – 2008. – Vol. 10, No. 3. – Art. e28. – DOI: 10.2196/jmir.1118.

© Гуревич Екатерина Юрьевна (ekatgurevich@gmail.com), Ганисик Антон Викторович (ganisikanton@gmail.com)
Гуревич Юрий Юрьевич (yura74@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СПОРТИВНОЙ ЛЕКСИКИ: АФФИКСАЛЬНЫЙ СПОСОБ В РУССКОМ И ТАДЖИКСКОМ ЯЗЫКАХ

WORD-FORMATION FEATURES OF SPORTS VOCABULARY: THE AFFIXAL METHOD IN RUSSIAN AND TAJIK LANGUAGES

*Kh. Ikromzoda
M. Nagzibekova*

Summary: The article is devoted to the analysis of affixal word formation in the domain of sports vocabulary in Russian and Tajik. It examines morphological mechanisms of word formation, including suffixation, prefixation, and prefixal-suffixal models. A comparative analysis is conducted on the productivity of various affixes, as well as their word-forming potential in relation to sports-related vocabulary. Special attention is paid to the semantic functions of affixal morphemes and the role of affixoids in the Tajik language. The study identifies both common features and differences in affixation structure, determined by the typological characteristics of the two languages. The findings help to refine the principles of derivation of sports terminology in typologically diverse language systems.

Keywords: sports vocabulary, word formation, affixation, suffix, prefix, Tajik language, Russian language, affixoids, derivation, morphology, terminology.

Икромзода Хайём Икром

кандидат филологических наук, доцент, Таджикский
национальный университет, (г. Душанбе)
dalerti@mail.ru

Нагзибекова Мехриниссо Бозоровна

доктор филологических наук, профессор, Таджикский
национальный университет, (г. Душанбе)
mnagzibekova@mail.ru

Аннотация: Статья посвящена анализу аффиксального способа образования спортивной лексики в русском и таджикском языках. Рассматриваются морфологические механизмы словообразования, включая суффиксацию, префиксацию и префиксально-суффиксальные модели. Проведён сопоставительный анализ продуктивности различных аффиксов, а также их словообразовательного потенциала применительно к лексике спортивной тематики. Особое внимание уделяется семантическим функциям аффиксальных морфем и роли суффиксоидов в таджикском языке. Выявлены как общие черты, так и различия в структуре аффиксации, обусловленные типологическими особенностями языков. Результаты исследования позволяют уточнить принципы деривации спортивной терминологии в типологически различных языковых системах.

Ключевые слова: спортивная лексика, словообразование, аффиксация, суффикс, префикс, таджикский язык, русский язык, суффиксоиды, деривация, морфология, терминология.

Языковые системы характеризуются непрерывной динамикой, развитием и трансформацией. Существенным фактором их развития выступает лексическое обогащение. Корреляции между социальными, культурными и прочими изменениями в человеческой жизнедеятельности и лингвистическими процессами проявляются наиболее отчетливо на уровне лексики, поскольку слово представляет собой рефлексию окружающей действительности. Постоянный исследовательский интерес к разнообразным аспектам деривации в современном языкознании обусловлен центральным положением слова в языковой системе. В лингвистике термин «словообразование» демонстрирует многозначность, охватывая различные языковые феномены. В одном из своих аспектов словообразование трактуется как процесс формирования новых лексических единиц на основе уже существующих элементов языка. В данном контексте оно рассматривается как одно из ключевых средств пополнения лексического фонда. Формирование новых слов в языке подчиняется специфическим правилам, моделям и схемам, составляющим опреде-

ленный языковой механизм, который также определяется как словообразование.

Как русский, так и таджикский языки находятся в состоянии непрерывного развития, включающего в себя определенные языковые процессы, в том числе и создание новых лексических единиц. Структура каждого некорневого, а также многих современных корневых слов является результатом процесса образования этих слов. Морфологическое словообразование является наиболее продуктивным способом обогащения лексики как современного русского, так и таджикского языков. Этот процесс предполагает создание новых слов на базе уже существующих языковых элементов путём закономерного сочетания морфем. Среди основных видов морфологического словообразования, функционирующих в обоих языках, выделяют сложение, безаффиксный способ и аффиксацию. В частности, аффиксация признана одним из самых продуктивных методов словообразования в таджикском и русском языках. Она реализуется посредством присоединения аффиксов к корню или осно-

ве, формируя новые лексические единицы.

Аффиксы обладают свойством частотности употребления, что определяет их продуктивность или непродуктивность. В сопоставляемых языках аффиксы легко интегрируются в словообразовательную структуру слова и чётко выделяются в качестве словообразовательных элементов. Важной особенностью аффиксальных систем русского и таджикского языков является высокая степень свободы в сочетании аффиксов с основами. В рамках морфологического способа образования спортивной лексики также могут быть рассмотрены суффиксальные, префиксальные и префиксально-суффиксальные типы словообразования, хотя их продуктивность варьируется в зависимости от языка и конкретной семантической группы. Анализ данных способов позволяет выявить общие закономерности и специфические различия в формировании спортивных терминов в русском и таджикском языках.

Аффиксация в русском и таджикском языках

Аффиксация представляет собой один из наиболее продуктивных способов словообразования как в таджикском, так и в русском языке. Данный способ заключается в образовании слов путём присоединения аффиксов к корню или основе. В сопоставляемых языках аффикс легко присоединяется к словообразовательной структуре слова и чётко выделяется в качестве словообразовательного элемента. Важной характеристикой аффиксов является их частотность употребления, определяющая степень продуктивности. Согласно М.В. Никитину, аффикс – это морфема, которая в процессе своего развития получила абстрактное значение, свойственное определённому классу слов, и которая при присоединении к основе, изменяет значение [8, с. 33].

Классификации аффиксов в лингвистике могут основываться на значениях, которые они придают словам, или на лексико-грамматическом принципе, то есть, к какой основе присоединяется суффикс. Одной из значимых особенностей аффиксальных систем русского и таджикского языков является высокая степень свободы в объединении аффиксов с основами. В словообразовательной системе обоих языков наблюдаются различия в количественном соотношении суффиксации и префиксации в словах разных частей речи. В русском языке префиксация играет большую роль в образовании новых слов, однако в формировании слов со значением «спорт» данный способ непродуктивен. В таджикском языке префиксальный способ словообразования в целом ограничен.

Дальнейшая систематизация аффиксальной системы сопоставляемых языков связана с установлением инвентаря аффиксации и семантических признаков аффиксов,

охватывающих типы и виды классификаций на основе учета анализа тех или иных характеристик аффиксальных морфем. Как известно, подобная классификация охватывает такие общие признаки аффиксов, как места аффикса отношению корневой морфеме, в зависимости от которого выделяются постпозитивные (суффиксы) и препозитивные (префиксы) аффиксы [4, с. 154; 5, 6]. Исследование лингвистического материала позволяет утверждать, что количество аффиксальных морфем также может быть рассмотрено как один из критериев типологической характеристики производных слов. В сопоставляемых языках аффиксальное словопроизводство в плане своей типологии имеет как сходные, так и различные черты. В анализируемых языках следует выделить такие типы лексем как: а) суффиксальный; б) префиксальный; в) префиксально-суффиксальный.

Суффиксальный способ в русском и таджикском языках

С помощью суффиксов образуются имена существительные от существительных, прилагательных, глаголов, числительных [1, с. 134; 2]. Этот способ словообразования является высокопродуктивным в русском и таджикском языках, особенно применительно к спортивной терминологии. В обоих языках он позволяет формировать новые лексические единицы, обозначающие различные аспекты спорта, путём присоединения суффикса к производящей основе. В русском языке суффиксы активно используются для создания существительных от основ различных частей речи, включая те, что связаны со спортом. Например: существительные, обозначающие спортсменов: суффикс *-ист*: *дзюдоист*; суффикс *-ник*: *защитник*. Существительные, обозначающие действие или результат действия в спорте: суффикс *-ыш*: *выигрыш* (хотя в тексте указано «выигрышный», которое является прилагательным, «выигрыш» – это существительное); суффикс *-к(а)*: *дорожка*.

В таджикском языке суффиксальный способ также широко используется для образования спортивных терминов. Исходя из общих принципов суффиксации, можно предположить аналогичные модели образования. Например, суффикс *-ак* в таджикском языке является высокопродуктивным и используется для образования слов, что указывает на его потенциал для образования спортивной лексики, если бы соответствующая основа была доступна (например, для уменьшительно-ласкательных форм или названий предметов/действий, связанных со спортом): *харак*, *аспак*, *ишкелак*, *лезак*, *палорақ*, *хаппак*.

Суффиксальный способ словообразования является одним из наиболее продуктивных в русском и таджикском языках, оказывая существенное влияние на формирование спортивной терминологии. Он позволяет

создавать новые лексические единицы, обозначающие различные аспекты спорта, путём присоединения словообразовательного суффикса к производящей основе. В русском языке суффиксы активно используются для образования имён существительных от основ различных частей речи, включая те, что связаны со спортом. Примеры спортивной лексики, образованной суффиксальным способом, включают наименования спортсменов, такие как «дзюдоист» (от «дзюдо» + суффикс *-ист*) и «защитник» (от «защита» + суффикс *-ник*), *саночник*, *лучник*, *разрядник* и др. Также образуются существительные, обозначающие спортивные объекты или действия, например, «дорожка» (от «дорога» + суффикс *-ка*) и «выигрыш» (от «выиграть» + суффикс *-ыш*).

Имя существительное в русском и таджикском языках является наиболее продуктивной частью речи с точки зрения словообразования. Суффиксация представлена достаточно широко, позволяя образовывать существительные от основ различных частей речи. От имён существительных **могут быть образованы** новые существительные, которые **указывают на отношение к исходному предмету или имеют дополнительные, модифицирующие значения**. Эти отношения очень разнообразны. Они выражаются с помощью многочисленных суффиксов. При создании слов тематической группы «спорт» использовались следующие словообразовательные типы и модели в русском языке.

При наименовании использовались следующие словообразовательные типы:

1. Основа названия спорта + суффикс *-ец*: *борьба – бор-ец*, *десятиборье – десятибор-ец*, *марафон – марафон-ец*;
2. Основа названия спорта + суффикс *-ист*: *альпин – ист*, *акваланг – акваланг-ист*, *баскетбол – баскетбол-ист*, *бесбол – бесбол-ист*;
3. Основа названия спорта + суффикс *-к(а)*: *байдар – к-а*, *атлет – ик-а*, *спортсмен – спортсмен-к-а*, *фигурист – фигур-ист-к-а*;
4. Основа названия спорта + суффикс *-щик*: *болельщик*, *гонка – гон-щик*;
5. Основа названия спорта + суффикс *-ник*: *защита – защит-ник*, *воднолыж – ник*;
6. Основа названия спорта + суффикс *-н*: *игра – играль-н-ый*, *звезда – звёзд-н-ый*;
7. Основа названия спорта + суффикс *-щиц(а)*: *болельщица – бол-е-ль-щиц-а*, *гонщик – гон-щиц-а*, *победительница – побед-и-тель-ниц-а*, *пловец – пло-в-ч-их-а*.

Как показывает материал, в русском языке с помощью нескольких суффиксов (*-ец*, *-ист*, *-к(а)*, *-щик*, *-ник*, *-н*) от существительных образуются другие существительные и прилагательные. Суффикс *-ец* преимущественно используется для образования названий спортсменов,

занимающихся определённым видом спорта. С помощью суффиксов *-щиц(а)*, *-ниц(а)*, *-к(а)*, *-их(а)* чаще всего образуются спортивная лексика, обозначающая лиц женского пола.

В таджикском языке данный способ – образование слов, с помощью суффиксов также продуктивен. Суффиксы *-гар*, *-чй*, *-вар*, *-й*, *-вй* активно используются для образования спортивной лексики. Например:

1. Основа названия спорта + суффикс *-гар*: *бозй – бози-гар*, *варзиш – варзиш-гар*, *лаъб – лаъб-гар*, *муҳофизат – муҳофизат-гар*, *пируз – пируз-гар*;
2. Основа названия спорта + суффикс *-чй*: *самбо – самбо-чй*, *гимнаст – гимнаст-чй*;
3. Основа названия спорта + суффикс *-вар*: *фатх – фатх-вар*, *ҳамла – ҳамла-вар*, *шино – шино-вар*, *камон – камон-вар*;
4. Основа названия спорта + суффикс *-вй*: *ҷарима – ҷарима-вй*, *пойга – пойга-вй*, *мусовй, қавй*;
5. Основа названия спорта + суффикс *-й*: *биринҷ – биринҷ-й*, *муаллақзан – муаллақзан-й*, *найзаандоз – найзаандоз-й*, *нимфинал – нимфинал-й (нимнихой)*, *обварз – обварз-й*, *пирӯз – пирӯз-й*, *пирӯзманд – пирӯзманд-й*, *олимпй, бозй*. Данный суффикс в сочетании с некоторыми словами обозначает название вида спорта. Например, *найзаандоз (метатель копья) – найзаандоз-й (метание копья)*, *камонвар (лучник) – камонвар-й (стрельба из лука)*, *гуштингир (борец) – гуштингир-й (борьба)*, *бандкаш – бандкаш-й*, *ланкабоз – ланкабоз-й* и др.
6. Основа названия спорта + суффикс *-ча*: *майдонча*, *бозича*, *тубча*, *суффача*. Суффикс *-ча* в таджикском языке активно используется для образования слов, указывающих на уменьшительный размер предмета. Например, *майдонча* (маленькая площадка, от *майдон* – прощадка), *бозича* (игрушка, от *бози* – игра), *тубча* (маленький мяч, от *туб* – мяч), *суффача* (небольшая скамейка/лежанка, от *суффа* – скамья/лежанка) – иллюстрируют эту функцию.

Помимо указания на уменьшительный размер, суффикс *-ча* также может придавать слову ласкательный оттенок. Это означает, что предмет воспринимается не только как маленький, но и как милый, нежный или дорогой. Например, *бачача* (маленький мальчик, от *бача* – мальчик) или *духтарча* (девочка, от *духтар* – дочь/девочка) могут выражать не только размер, но и нежное отношение. Необходимо отметить, что в некоторых случаях этот суффикс является высоко продуктивным, что образует названия, которые уже стали самостоятельными терминами, не всегда напрямую ассоциируясь с уменьшительным значением в повседневном употреблении, как, например, в случае с *бозича* (игрушка).

Таким образом, суффикс *-ча* в таджикском языке яв-

ляется многофункциональным инструментом словообразования, обогащающим лексику оттенками размера и эмоциональной окраски.

7. Основа слова + суффикс -ак: ишкел – ишкел-ак, асп – асп-ак, хар – хар-ак, лез-ак, палор-ак, хапп-ак, нов-ак. Дифференциальный признак данного модели (суффикса -ак) заключается в том, что он прибавляется к общеупотребительному слову (не обязательно к слову со значением «спорт»), в результате образуется спортивная лексика. Например, асп (лошадь) – аспак (гимнастический конь), хар (осёл) – харак (гимнастический козёл). Эти примеры показывают, как базовое понятие или предмет трансформируется в спортивный инвентарь или вид активности. Суффикс -ак является продуктивным элементом словообразования в таджикском языке, позволяющим создавать специализированную лексику, в том числе спортивную, из уже существующих общеупотребительных слов. Это подчеркивает динамичность языка и его способность адаптироваться к новым концепциям и языковым условиям.

Следует отметить, что в таджикском языке суффиксоиды играют ключевую роль в продуктивном образовании спортивной лексики, значительно обогащая её терминологический аппарат. К таким суффиксоидам относятся следующие: -боз, -манд, -доз, -дор, -гох, -зир, -ангез, -афкан, -ёб, -бон, -ият, -иш, -гир. Например: *пирӯзманд, зафарманд, футболбоз, тегбоз, тирандоз, майдонгох, камаргох, майдондор, мағлубнопазир, зафарангез, забарафкан, дастёб, дарвозабон, ғолибият, музаффарият, давиш, равиш, гуштингир, ёдгир*. Эти элементы, занимая промежуточное положение между суффиксами и самостоятельными словами, обладают высокой степенью словообразовательной активности, позволяя создавать новые понятия и детализировать существующие. Среди наиболее продуктивных суффиксоидов можно выделить -боз (как в футболбоз – футболист, теннисбоз – теннисист), указывающий на лицо, непосредственно занимающееся игрой.

Суффиксоид -манд (например, пирӯзманд – победитель, зафарманд – триумфатор) используется для формирования слов, характеризующих состояния или качества, связанные с успехом и достижением в спорте; -доз (тирандоз – стрелок, найзаандоз – метатель копья) и -афкан (дискафкан – дискбол, найзаафкан – метатель копья) активно применяются для обозначения спортсменов, специализирующихся на метательных видах. Суффиксоид -дор (рекорддор – рекордсмен) характеризует обладание определённым спортивным статусом или достижением. Элемент -гох (варзишгох – стадион, тамрингох, машқгох – тренировочная площадка) формирует названия мест, предназначенных для спортивных занятий и соревнований. Суффиксоид -бон (дарвозабон –

вратарь) чётко указывает на роль или функцию игрока в команде, а -иш (давиш – бег, парриш – прыжок) широко используются для образования абстрактных существительных, обозначающих процессы, состояния или общие концепции в спорте. Суффиксоид -гир (куштигир – борец) обозначает лицо, непосредственно участвующее в борьбе. Это демонстрирует системный подход в словообразовании спортивной лексики в таджикском языке. Суффиксоид -зир (мағлубнопазир – непобедимый) может указывать на определённые перспективы или качества спортсмена. -ангез (зафарангез – победаносный (в контексте игры) и -ёб (дастёб – одержать верх) позволяют передать более сложные смыслы, связанные с мастерством и точностью.

Опираясь на сопоставительный анализ языкового материала, отметим, что в современном таджикском и русском языках слова со значением «спорт» образуются с помощью различных словообразовательных суффиксов, однако не все они обладают одинаковой продуктивностью. Анализ межъязыковых соотношений показывает, что суффиксальный способ словообразования спортивной лексики и в таджикском, и в русском языке является продуктивным способом. В таджикском языке функционируют больше суффиксоидов, с помощью которых образованы слова со значением «спорт».

Префиксальный способ в русском и таджикском языках

Префиксальный способ словообразования предполагает образование новых слов путём присоединения префикса к производящему слову. В лингвистической науке этот метод является высокопродуктивным, особенно при образовании глаголов. Однако, применительно к формированию спортивной лексики в русском и таджикском языках, префиксация демонстрирует низкую продуктивность. Для русского языка характерна значительная роль префиксации в образовании новых слов. Тем не менее, в отношении слов со значением «спорт» этот способ словообразования продуктивен, что может косвенно указывать на его ограниченность и в некоторых специфических областях, таких, как спортивная терминология. Примеров образования спортивных существительных исключительно префиксальным способом в русском языке найти затруднительно, поскольку чаще префиксы используются для изменения значения уже существующих спортивных глаголов (например, *перебежать, до-прыгнуть, за-бить*).

В таджикском языке образование существительных префиксальным способом в целом нехарактерно и ограничено. В нём для образования существительных префиксальным способом используются такие префиксы как *ҳам-, бо-, но-, боз-, бе-* (*ҳамдаста, бозафар, бозпарвар, нобозӣ, ноком, норизо, беостин, беҳуш, бебохт,*

беғайрат). Другие древние префиксы трансформировались, войдя в состав основы слова. Эти префиксы продуктивны в таджикском языке.

Феномен образования слова «нобозӣ» (офсайд, вне игры) представляет собой примечательный пример неологизма в современном таджикском языке. Данное лексическое новообразование сформировано по продуктивной словообразовательной модели, характерной для многих языков, а именно: путём префиксации. Слово «нобозӣ» образовано от базового существительного «бозӣ» (игра) с помощью аффикса «но-» который в таджикском языке, как и в персидском, функционирует как отрицательная приставка, указывающая на отсутствие или противоположность признака (ср. «номӯътадил» – неустойчивый, «нобаробар» – неравный). Инициатива по внедрению данного термина принадлежит специалистам в области спортивной терминологии в сотрудничестве с Комитетом по языку и терминологии при правительстве Республики Таджикистан. Этот факт подчёркивает целе-

направленный и регулируемый характер процесса терминовтвора в условиях языковой политики.

На начальном этапе адаптации, как это часто бывает с новыми лексическими единицами, наблюдалась некоторая перцептивная сложность и, возможно, определённый скептицизм относительно удачности данного эквивалента англоязычным терминам «offside» и «вне игры». Однако последующая динамика показывает успешную лексическую ассимиляцию и активное внедрение «нобозӣ» в речевую практику. В частности, широкое использование данного неологизма в дискурсе спортивных комментаторов свидетельствует о его функциональной эффективности и принятии языковым сообществом. Это, в свою очередь, является индикатором успешной терминологической стандартизации и интеграции в лексическую систему таджикского языка. Таким образом, префиксальный способ образования слов продуктивен и играет большую роль в формировании спортивной терминологии как в русском, так и в таджикском языках.

ЛИТЕРАТУРА

1. Амлоев А.А. Словообразование имён существительных в художественной прозе Фазлиддина Мухаммадиева: дис. ... канд. филол. наук. Душанбе, 2014. 229 с.
2. Амонова Ф.Р. Именное аффиксальное словообразование в современном персидском и таджикском языках: учеб. пособие. Душанбе: Изд-во Таджикского технического университета, 1982. 55 с.
3. Валгина Н.С., Розенталь Д.Э., Фомина М.И. Современный русский язык. 6-е изд. М.: Логос, 2002. 528 с.
4. Грамматикаи забони адабии ҳозираи тоҷик. Душанбе: Дониш, 1985. Ч.1. 358 с.
5. Забони адабии ҳозираи тоҷик: Лексикология, фонетика ва морфология. Душанбе: Ирфон, 1973. 447 с.
6. Зоҳидов А. Таъсири забони русӣ ба калимасозии забони адабии тоҷик. Хуҷанд: Ношир, 2009. 160 с.
7. Никитин М.В. Курс лингвистической семантики: Учебное пособие. СПб: Изд-во РГПУ им.А.И. Герцена, 2007. 819 с.
8. Русско-таджикский словарь: свыше 72000 слов / С.Д. Арзуманов, Х.А. Ахрори и др.; под ред. М.С. Асимова. М.: Русский язык, 1985. 1280 с.

© Икромзода Хайём Икром (dalerti@mail.ru) Нағзибекова Мехриниссо Бозоровна (mnagzibekova@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

МОРФОЛОГО-СИНТАКСИЧЕСКИЕ СТРУКТУРЫ ТЕРМИНОВ ЧЕЛОВЕКО-КОМПЬЮТЕРНОЙ ДИАЛОГИКИ: СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ В АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

Куделько Татьяна Анатольевна

старший преподаватель, Пермский государственный
национальный исследовательский университет
pray-1977@mail.ru

COMPARATIVE ANALYSIS OF MORPHOSYNTACTIC STRUCTURES IN HUMAN-COMPUTER INTERACTION TERMINOLOGY: ENGLISH AND RUSSIAN PERSPECTIVES

T. Kudelko

Summary: The purpose of this article is to describe the results of the comparative analysis of the morphological-syntactic structure of the terminology of human-computer interaction in the subject sphere of computer assistants; to describe the special computer vocabulary from the point of view of the research theory; to describe the results of historical and descriptive analysis in order to conceptualize the subject area of the research for the subsequent extraction of the terms themselves for the comparative analysis; to describe the sources of material of the terminological base of the conducted research. The article proposes a methodology for researching the morphological-syntactic structure of the terminology of speech computer assistants: analysis, synthesis, and principles of the morphological-syntactic structure of the term. This study provides a step-by-step description of the comparative analysis of the morphological-syntactic structure of the terminological subject matter of speech computer assistants.

Keywords: special computer terminology, computer assistant, human computer dialogue, comparative analysis, morphological and syntax structure of the term.

Аннотация: Целью статьи является описание результатов сравнительного анализа морфолого-синтаксической структуры терминологии человеко-компьютерной диалогии в предметной области компьютерных помощников; описание специальной компьютерной лексики с точки зрения теории исследования; результатов историко-описательного анализа с целью концептуализации предметной сферы исследования для последующего извлечения непосредственно самих терминов для проведения сравнительного анализа; описание источников материала терминологической базы проводимого исследования. В статье предлагается методика исследования морфолого-синтаксической структуры терминологии речевых компьютерных помощников: анализ, синтез и принципы морфолого-синтаксической структуры термина. В данном исследовании приводится поэтапное описание сравнительного анализа морфолого-синтаксической структуры терминологической предметной области речевых компьютерных помощников.

Ключевые слова: специальная компьютерная лексика, речевой виртуальный компьютерный помощник, человеко-компьютерная диалогика, сравнительный анализ, морфолого-синтаксическая структура термина.

По словам З.И. Комаровой, на данный момент научно-техническая революция отражает качественное преобразование производительных сил на основе становления науки в качестве ведущего фактора развития общественного производства. В связи с этим наблюдается радикальная перестройка понятийного аппарата многих классических научных дисциплин, появляются новые отрасли знания. Терминоведение получает новый социальный заказ – систематизировать новые термины в управляемый процесс, поскольку специальная лексика поддается сознательному регулированию [11]. Актуальность исследования обуславливается изучением терминологии человеко-компьютерной диалогии, учитывая лингвистические и экстралингвистические факторы. Основным понятием нашего анализа является компьютерный помощник, представляющий собой специальную программу, которая позволяет налаживать коммуникацию посредством естественного язы-

ка на основе использования программного обеспечения и искусственного интеллекта.

Рассмотрим сферу интересов сегодняшнего человеко-компьютерного взаимодействия (диалогии), где появляются новые термины интересующей нас сферы в исследовании. Человеко-компьютерная диалогика занимается: методологией и развитием интерфейсов (вывод информации от речевого агента к человеку) для удобства пользователя; создание алгоритмов и библиотек интерфейсов; теорией человеко-компьютерного взаимодействия [14]. Одним из основных факторов, обеспечивающих системность терминологии, являются словообразовательные особенности [7]. В терминологии выделяют несколько типов словообразования: морфологический, синтаксический, морфолого-синтаксический и семантический [2]. Морфолого-синтаксическое словообразование представляет собой способы образо-

вания однокомпонентных терминов, при котором происходят изменения лексических и синтаксических форм слов. Лингвисты выделяют следующие виды преобразований – эллипс, лексикализация, композиция (словослияние) и аббревиация (сокращение) [3].

Образование термина с применением эллипса происходит, когда в словосочетании выделяется основное смысловое различительное слово, а остальная его часть может быть опущена [10], например, в терминологии человеко-компьютерной диалогии есть термин виртуальный речевой компьютерный помощник, который может быть сокращён до понятий помощник или компьютерный помощник. Лингвисты указывают на отсутствие чёткого разделения терминов эллипс и эллиптическая субстантивация. Тем не менее, В.В. Елисеева отмечает, что при эллиптической субстантивации лексическая единица должна оформляться отдельным артиклем (например, the creative) [4, с. 51]. Лексикализация подразумевает «превращение элемента языка (морфемы, словоформы) или сочетания элементов (словосочетания) в отдельное знаменательное слово или в другую эквивалентную ему словарную единицу» [9]. Результатом такого превращения будет являться многословное выражение (*multiword expression*) [20]. Например, *Compact Disk Read Only Memory* > *CD – ROM* [20]. Такие примеры находятся в переходной стадии из словосочетания в многословное выражение, при этом чаще всего будет использован дефис для оформления кратких наименований. Следующий вид – композиция, которая предполагает соединение двух основ, где будет главное и атрибутивное слово, например, родительский чат или компьютерный чат [12]. Аббревиация становится массовым приёмом тер-

минообразовании, особенно при заимствовании терминологии человеко-компьютерной диалогии из разных языков, например *ЭВМ – электронно-вычислительная машина*; *IT – information technologies*; *iOS – internet operating system*. Появляются новые акронимы (сокращение слов по начальным буквам), например, *ИИ – искусственный интеллект* [25]. Для изучения морфолого-синтаксического способа терминообразования [4, с. 129] был проведён морфолого-синтаксический анализ терминологических единиц, результаты которого представлены в таблицах 1 и 2.

В английском языке, согласно данным таблицы, преобладают две морфолого-синтаксические структуры: N+N, Adj.+N. Рассмотрим пример по данной структуре: терминологическая единица **chatbot** образована по синтаксической структуре N (*chatter, chatting*) + N (*robot*) (субстантивированное прилагательное + существительное) с помощью конверсии – прилагательное **chatting** переходит в субстантивированное существительное; происходит процесс сложения двух основ.

В русском языке в первых трёх периодах все три морфолого-синтаксические структуры терминообразования использовались активно, в четвёртом и пятом периодах преимущество осталось за двумя структурами: N+N, Adj.+N. Разберём пример из второго периода по данной структуре: терминологическая единица **пятибайтовый** образована по синтаксической структуре *числительное+прилагательное*, где происходит соединение двух основ с помощью соединительной гласной *-и-* с добавлением суффиксального способа словообразования. В данном исследовании для решения поставленных

Таблица 1.

Морфолого-синтаксическая структура терминологических единиц по хронологии формирования терминологии предметной сферы компьютерных помощников в английском языке (ед./%).

Вид синтактико-морфологической модели	1 период (1921–1959)	2 период (1960–1990)	3 период (1991–2014)	4 период (2015 – 2021)	5 период (2022 – по н.в.)
N (основа) + N (основа)	68	20	62	50	76
Num.(основа) + Adj. (основа)	5	6	2	1	1
Adj. (основа)+N (основа)	27	74	36	49	23
ИТОГО	100	100	100	100	100

Таблица 2.

Морфолого-синтаксическая структура терминологических единиц по хронологии формирования терминологии предметной сферы компьютерных помощников в русском языке (ед./%).

Вид синтактико-морфологической модели	1 период (1921–1959)	2 период (1960–1990)	3 период (1991–2014)	4 период (2015 – 2021)	5 период (2022 – по н.в.)
N (основа) + N (основа)	44	54	73	45	38
Num.(основа) + Adj. (основа)	43	38	22	1	1
Adj. (основа)+N (основа)	13	8	5	54	61
ИТОГО	100	100	100	100	100

задач были применены общенаучные методы: описание, наблюдение, классификация; лингвистические методы: контент-анализ, метод упорядочения терминологии, метод фреймового моделирования, контекстуальный анализ, компонентный анализ, метод структурного анализа, сравнительный метод. В работе использован метод упорядочения терминологии на основе её инвентаризации и анализа структурно-семантических особенностей изучаемой терминологии на английском и русском языках. При отборе терминов использовался приём сплошной выборки. Также были использованы ономаσιологический и семасиологический методы для определения продуктивности способов образования, выявления структурно-семантических особенностей терминов и проведения комплексной унификации полученных терминологических единиц. Для выявления сходств и различий структурно-семантических особенностей терминологических единиц на русском и английском языках по хронологии развития понятийного аппарата изучаемой предметной сферы использовались сопоставительный и сравнительно-исторический методы.

Материалом исследования были 1988 английских терминов и 1177 русских терминов, которые относились к базовому понятию исследования. Источниками материала послужили научные труды, статьи, журналы, научные сайты по хронологии исследования. Сравнительный анализ данного исследования строится с применением историко-описательного (концептуализация предметной сферы исследования) с целью концептуализации предметной сферы исследования для последующего извлечения непосредственно самих терминов для проведения сравнительного анализа их структур. Концептуализация предметной сферы человеко-компьютерной диалогии позволяет лучше понять принципы и механизмы взаимодействия между человеком и компьютером, что в дальнейшем способствует созданию более удобных и эффективных пользовательских интерфейсов, включая разработку и создание речевых помощников. Перейдём к историческому обзору развития речевых помощников. Процесс создания речевых помощников в истории IT сферы прошёл несколько этапов [18]: символьный подход (появился первым в эпоху цифровых машин, позволял общаться через экран с помощью символов); логический подход (пришёл на смену символьному, обучение машин логическому мышлению); агенто-ориентированный подход (создание интеллектуальных компьютерных агентов, способных отвечать на вопросы человека); гибридный подход (использование более одного метода для имитации человеческой речи) [19]. Первым речевым помощником считается *чатбот* (англ. *chatbot* – болтающий робот), созданный в 1966 году профессором Массачусетского университета Джозефом Вейценбаум, который получил имя собственное – *ELIZA* (Элиза). В дальнейшем появляются следующие чатботы (*ALICE*, *Perry*, *Алиса*, *Маруся* и

др.), которые получают со временем статус виртуальных компьютерных помощников. Основной задачей человеко-компьютерного взаимодействия сегодня является его улучшения за счёт адаптации речевых компьютерных помощников к потребностям пользователя [14]. Историко-описательный анализ позволил проследить формирование терминологии человеко-компьютерной диалогии или человеко-компьютерного взаимодействия. Терминология человеко-компьютерной диалогии является сравнительно новой и быстро развивающейся. На данный момент нет единого справочника или толкового словаря, который бы охватывал всю специальную лексику данной терминологии. Д.В. Салмина, И.С. Куликова, рассматривая проблемы современного терминоведения, говорят о миграции терминов за пределы специальной области в связи с появлением и развитием новых научных отраслей, которые требуют новых понятий для своих открытий. Термин или стоящее за термином явление, приобретая черты объекта мета-языковой рефлексии вне специального текста, оказывается в несвойственном для него эмоционально-оценочном лексическом окружении, а именно, в необычном синтагматическом соседстве [17].

Специальные термины изучаемой терминологической группы извлекались фразами с учётом определения базового понятия исследования, где номенклатурный условный символ (диалог между машиной и человеком) вносит видовую дифференциацию в ряд вещей (программы и устройства для осуществления человеко-компьютерного общения), объединённых общим родовым наименованием (компьютерный помощник в общении человека с машиной). Данные, полученные в результате сравнительного анализа морфолого-синтаксической структуры терминологии человеко-компьютерной диалогии, указывают на преимущество способа *N+N* в английском языке на протяжении всей хронологии исследования, *Adj.+N* наблюдается в русском терминоведении предметной области виртуальных компьютерных помощников. Необходимо отметить тот факт, что в русской терминологии человеко-компьютерной терминологии на протяжении трёх хронологических периодов наблюдалось активное использование способа словообразования *Num.+Adj*. Такое явление было связано с большими объёмами информации российской компьютерной науки, которую обрабатывали разные помощники, имеющие номинации по количеству байт в памяти (байт *англ. bite* – единица измерения объёма компьютерной памяти). Сравнительный анализ первого периода показывает преобладание двух способов морфолого-синтаксического образования в английском языке: *N+N*, например, *imitation game* [21]; *Adj+N*, например, *engineering technique* [22]. В русском языке преобладают такие способы морфолого-синтаксического образования как *N+N*, например, *библиотека подпрограмм*; *Num+Adj*, например, *45-колонная перфокарта* [5, 6].

Во втором периоде выделяется рост морфолого-синтаксического способа терминообразования в английском языке Adj+N, например, **cooperative interaction**; и морфолого-синтаксического способа N+N в русском языке, например, **интерфейс процессора** [16]. Для третьего периода для морфолого-синтаксического структуры терминообразования в английском языке характерны N+N, например, **a person-to-person interaction** [22]; Adj+N, например **dialogue management, the intelligent agent** [23]; для русского языка в этом хронологическом периоде характерна структура N+N, например, **язык представления знаний** [13]. В четвёртом хронологическом периоде отмечается преимущество двух структур морфолого-синтаксического терминообразования в английском языке и русском языке: Adj+N, например, **an embodied agent, recurrent neural networks (RNNs), цифровые ассистенты, диалоговый модуль** [24]; N+N, например, **Quartz news app, Facebook Messenger, бот-софт, альфа-версии Cloud Jobs API, сервис видеорежюме VCV** [24]. В пятом периоде происходит увеличение количества терминов в английском языке, образованных с помощью морфолого-синтаксической структуры N+N, например, **a software program, keyword chatbots, search-to-chat channels** [23]; и количества терминов в русском языке, образованных с помощью морфолого-синтаксической структуры Adj+N, например, **искусственный интеллект, многостраничные приложения** [10].

Эти данные получили следующее практическое применение: включение части терминов (слов и словосочетаний) в базу данных для дальнейшей регистрации в федеральной базе данных (ФИПС 2023 г.); демонстрация примеров на лингвистических дисциплинах для студентов. Планируется написание и выпуск монографии с полными данными исследования. Многофункциональность информатики позволяет выделить отдельные научные отрасли, например, компьютерная информатика (сбор, хранение и обработка информации); машинная информатика (принципы построения базовых элементов устройств); искусственный интеллект (обеспечение человеко-компьютерной диалогии); нейроинформатика (адаптация нейронных компьютерных сетей).

Человеко-компьютерная диалогика определяется как человеко-компьютерное взаимодействие, включающее речевую деятельность человека с компьютером в вопросно-ответных формах [14]. Терминология сферы человеко-компьютерной диалогии берёт начало в компьютерной терминологии из сферы информатики, которая представляет собой относительно молодой лексический пласт, стремительно развивающийся в геометрической прогрессии с каждым годом. Большинство терминов, которые были в употреблении только образовавшейся компьютерной терминологии, уже стали исто-

ризмами. Приведём ряд примеров: *punched Hollerith card* – перфокарта Холлерита; *logical truth calculator* – логическая ЭВМ. На смену компьютерным терминам-историзмам (**историзм** – как слово, которое вышло из живого употребления, так как предмет, который оно обозначает, уже непонятен говорящим и ими не используется [1, с. 179]) приходят компьютерные термины-неологизмы (**неологизм** – как новое слово или выражение для обозначения нового понятия, которое ранее не было известно [1, с. 24]) – (*chatbot, virtual assistant, virtual interface*), которые могут также быстро исчезнуть в связи с прогрессом в сфере искусственного интеллекта и человеко-компьютерной диалогии.

Полученные данные могут быть использованы для практических занятий со студентами-лингвистами и включены в пособия по изучению компьютерной лингвистики [10]. Проведённый сравнительный анализ показал количественные изменения на протяжении пяти хронологических периодов данного исследования по типу образования терминов по морфолого-синтаксической структуре. В первом периоде в английском языке преобладают две морфолого-синтаксические структуры: Adj.+N, N+N, что говорит о первых попытках объяснить появляющуюся специальную лексику предметной сферы человеко-компьютерной диалогии через описательные прилагательные или вспомогательные слова (например, *a thinking machine, dialogue imitation*); в русском языке также преобладает структура N+N и Num+Adj. Это объясняется поздним становлением советской компьютерной науки и громоздкие первые машины назывались по их количественным характеристикам (например, пятидюймовый).

Во втором периоде в английском языке преобладает структура Adj. + N, а в русском языке большое количество структур N+N (например, *a programming language; процессор интерфейса*). С третьего по пятый хронологические периоды данного исследования в английском языке преобладает морфолого-синтаксическая структура N+N (например, *keyboard, chatbot, consumer assistant*), а в русском языке – Adj. + N (например, *искусственный интеллект, естественный язык*).

Подводя итог сравнительному анализу структурно-семантических характеристик терминологии человеко-компьютерной диалогии, отметим, что темпы роста научно-технического прогресса отражались на терминологии во всех хронологических периодах. При этом разница в способах указывает на переводческий характер терминообразования в русском языке, что было связано с медленным ростом предметной области исследования, а именно разработкой виртуальных компьютерных помощников, которые выстраивают общение машины с человеком с помощью программ искусственного интеллекта на естественном языке.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. М.: Советская энциклопедия, 1966. 606 с.
2. Винокур Г.О. О некоторых явлениях словообразования в русской технической терминологии // Труды Московского института истории, философии и литературы. Т. 5. М.: ЛИТЕРА, 1939. С. 3–54.
3. Гринев-Гриневиц С.В. Введение в терминоведение. М.: Академия, 2008. 304 с.
4. Елисеева В.В. Лексикология современного английского языка (базовый курс): учебное пособие. СПб: СПбГУ, 2015. 232 с. URL: <https://e.lanbook.com/book/78086> (дата обращения: 12.05.2024).
5. Ершов А.П., Шура-Бура М.Р. Становление программирования в СССР (начальное развитие) Препринт ВЦ СО АН СССР. 1976. № 12.
6. Ершов А.П. К методологии построения диалоговых систем: феномен деловой прозы. 1979. (из архива академика). URL: <http://ershov.iis.nsk.su/ru/node/776043> (дата обращения 25.01.2024).
7. Лейчик В.М. Терминоведение: предмет, методы, структура. Изд. 6-е. М.: ЛЕНАНД, 2022. 248 с.
8. Лейчик В.М. Терминоведение: предмет, методы, структура. Изд 3-е. М.: ЛКИ, 2006. 256 с.
9. Лейчик В.М., Шелов С.Д. Лингвистические проблемы терминологии и научно-технический перевод. Вып. 18. Ч. 2. М.: Всесоюзный центр переводов научно-технической информации и документации, 1991. 78 с.
10. Искусственный интеллект и трансформация преподавания 2024. М.: Юрайт, 2024. 2 с. (Юрайт.Академия). ISBN 978-5-534-14536-6. Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. URL: <https://urait.ru/bcode/558327> (дата обращения: 27.09.2024).
11. Комарова З.И. Семантическая структура специального слова и ее лексикографическое описание. Свердловск: УГУ, 1991. 156 с.
12. Комарова З.И. Семантическая структура специального слова и её лексикографическое описание: монография. Изд. 2, перераб. и доп. М.: Флинта, 2023. 336 с.
13. Лобанов Б.М., Елисеева О.Е. Речевой интерфейс интеллектуальных систем: учебное пособие. Минск: БГУИР, 2006.
14. Комлева И.Л. Принципы формирования русской компьютерной терминологии: автореф. дис. ... канд. фил. н. М., 2006. 21 с.
15. Краузова Е. Искусственный интеллект HeadHunter: как роботы будут искать персонал для крупнейшего онлайн-рекрутера. 2017. URL: <https://www.forbes.ru/tehnologii/338623-iskusstvennyy-intellekt-headhunter-kak-roboty-budut-iskat-personal-dlya> (дата обращения 25.01.2024).
16. Романовский В.С., Соколова Э.Н. База данных конструкций русского языка для АСУ // Механизация и автоматизация управления. 1987. № 1. С. 40–43. URL: <http://diala.chat.ru/dialasta.htm> (дата обращения 25.01.2024).
17. Салмина Д.В., Куликова И.С. Проблемы современного терминоведения. Лингвистические термины за пределами специального текста: учебное пособие для вузов. М.: Юрайт, 2024. 325 с. Образовательная платформа Юрайт. URL: <https://urait.ru/bcode/542077> (дата обращения: 03.07.2024).
18. Соснин П.И., Валуев В.В. Человеко-компьютерное взаимодействие: учебное пособие. Ульяновск: УГТУ, 2020. 119 с.
19. Фисун А.П. Модель угроз информационной безопасности пользователя в автоматизированных системах управления и документооборота // Актуальные проблемы документооборота: Сборник материалов регионального научно-практического семинара. Орел: ОГУ, 2004. С. 19–20.
20. Chat Gpt. Генеративная модель искусственного интеллекта. URL: <https://chat.openai.com/auth/login> (дата обращения 25.01.2024).
21. Computing Machinery and Intelligence Author(s): A.M. Turing Source: Mind, New Series, Vol. 59, No. 236 (Oct., 1950), pp. 433–460 Published by: Oxford University Press on behalf of the Mind Association Stable. URL: <http://www.jstor.org/stable/2251299> (дата обращения 25.01.2024).
22. Computer Power and Human Reason. Joseph Weizenbaum. 1976. URL: https://archive.org/details/computerpowerhum0000weiz_v0i3 (дата обращения 25.01.2024).
23. Dictionary of Information Technology. Third Edition S.M.H Collin. PETER COLLIN PUBLISHING Third edition 2002 Second edition 1996 First published in Great Britain 1987 Published by Peter Collin Publishing Ltd 3234 Great Peter Street, London. URL: <https://archive.org/details/dictionaryofinfo0000coll> (дата обращения 25.01.2024).
24. Natural Language Dialogue in a Virtual Assistant Interface. A. M. Garcia-Serrano and others. 2012. URL: https://www.researchgate.net/publication/228947626_Natural_Language_Dialogue_in_a_Virtual_Assistant_Interface (дата обращения 25.01.2024).
25. Robots Database. Архив Википедии. 2012. URL: <http://www.robotstxt.org/db.html> (дата обращения 25.01.2024).

© Куделько Татьяна Анатольевна (pray-1977@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

МОДЕЛЬ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ БИЛИНГВА В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ: УРОВНИ ПРАВИЛЬНОСТИ, ИНТЕРИОРИЗАЦИИ, НАСЫЩЕННОСТИ И АДЕКВАТНОСТИ ВЫБОРА ЯЗЫКОВЫХ СРЕДСТВ

Курицына Ирина Юрьевна

старший преподаватель, ФГБОУ ВО Тверской
государственный медицинский университет
paseku@list.ru

BILINGUAL LANGUAGE PERSONALITY MODEL IN MEDICAL UNIVERSITY: LEVELS OF CORRECTNESS, INTERIORIZATION, SATURATION AND ADEQUACY OF THE CHOICE OF LANGUAGE MEANS

I. Kuritsyna

Summary: The study presented in this article examines the linguistic identity model of bilinguals in a medical university setting, driven by the growing need for professional communication in multiple languages in the modern medical community. The aim of the study is to characterize the key components of the linguistic identity model of a bilingual international medical student. It is noted that the linguistic identity of a bilingual medical student is a multi-level structure, with linguistic training aimed at developing competencies for effective professional communication. It is revealed that the levels of accuracy, internalization, richness, and appropriateness of linguistic choice are interrelated and determine the success of interaction in a multicultural environment.

Keywords: linguistic personality, bilingualism, medical discourse, professional communication, linguistic competence, assessment of linguistic means.

Аннотация: Представленное в статье исследование посвящено рассмотрению модели языковой личности билингва в условиях медицинского вуза, что обусловлено возрастающей потребностью в профессиональной коммуникации на нескольких языках в современном медицинском сообществе. Целью исследования является характеристика основных компонентов модели языковой личности иностранного студента-билингва медицинского вуза. Отмечено, что языковая личность билингва в медицинском вузе представляет собой многоуровневую структуру, лингвистическое обучение которой направлено на формирование компетенций для эффективной профессиональной коммуникации. Выявлено, что уровни правильности, интериоризации, насыщенности и адекватности выбора языковых средств взаимосвязаны и определяют успешность взаимодействия в поликультурной среде.

Ключевые слова: языковая личность, билингвизм, медицинский дискурс, профессиональная коммуникация, языковая компетенция, оценка языковых средств.

Актуальность исследования модели языковой личности билингва в медицинском вузе обусловлена рядом взаимосвязанных факторов, обладающих как теоретической, так и практической значимостью. Глобализация и интернационализация образования и здравоохранения, детерминирующее значительное увеличение академической мобильности студентов и профессиональной миграции медицинских работников, переводят владение несколькими языками из категории конкурентного преимущества в разряд необходимого условия эффективной профессиональной деятельности. Судя по современным исследованиям, в число компетенций современного врача должны входить способность к межкультурной коммуникации и умение адаптировать языковые средства к конкретным ситуациям общения [3, с. 360].

Билингвизм в контексте профессионального образования представляет собой комплексный феномен, требующий всестороннего изучения с лингвистиче-

ской, психолингвистической и педагогической перспектив. В своих эмпирических исследованиях Миньян Чэнь, Цзяи Ма, Сяоли Цуй, Цяньлин Дай, Хайянь Ху [8], О Ен, Квон Со, Юн Пак [9] демонстрируют наличие у билингвальных индивидов уникальных когнитивных преимуществ, включая повышенную гибкость мышления, улучшенные навыки решения проблем и способность к быстрому переключению между задачами. Наряду с этим, билингвизм может сопровождаться определенными сложностями, связанными с интерференцией языков, трудностью выбора языковых средств и необходимостью поддержания баланса между различными языковыми системами.

В свою очередь, медицинский научный дискурс отличается высокой степенью терминологической насыщенности, жанровыми особенностями и строгими требованиями к точности и ясности изложения. При этом, как отмечают исследователи [4, с. 38], профессиональное владение медицинским языком, помимо знания лекси-

ки и грамматики, предполагает также понимание социокультурных контекстов использования языка, а также умение эффективно взаимодействовать с пациентами, коллегами и представителями иных культур.

Существующие модели языковой личности, ориентированные преимущественно на монолингвальных индивидов, не учитывают специфику билингвальной компетенции. Возникает необходимость в разработке модели, позволяющей оценивать различные аспекты владения языком у билингвальных студентов медицинских вузов, включая уровень правильности, степень интериоризации языковых норм, богатство словарного запаса и адекватность выбора языковых средств в различных ситуациях профессиональной коммуникации.

Лингвистическая компетенция, являющаяся фундаментом языковой личности, в контексте билингвального медицинского образования претерпевает значительные трансформации. Помимо таких стандартных аспектов, как грамматическая правильность и лексическое разнообразие, необходимо учитывать интерференцию языков и явление кодового переключения («code-switching») [6, с. 57].

Такое обучение, на наш взгляд, должно быть направлено на минимизацию негативной интерференции, возникающей в результате переноса лингвистических структур из одного языка в другой, что может приводить к коммуникативным сбоям в профессиональной деятельности. Когнитивное переключение с одного языка общения на другой может быть использовано как стратегический инструмент в условиях многоязыковой медицинской среды, требующей четкого понимания контекста и аудитории коммуникации [7, с. 103].

Когнитивный компонент языковой личности, включающий в себя знания о мире и способы их концептуализации, приобретает особую значимость в процессе обучения иностранных студентов медицинского профиля.

Современное состояние мировой медицины требует от специалиста знаний латинской терминологической базы и медицинской профессиональной лексики. При этом от студентов необходимо усвоение фактических знаний и развитие критического мышления, чтобы анализировать и правильно интерпретировать информацию с учетом культурных и языковых различий коммуникантов.

Прагматический компонент, в свою очередь, определяет выбор языковых средств в соответствии с ситуацией общения, играет ключевую роль в формировании коммуникативной компетенции билингвального врача. По мнению исследователей, беглое владение различными речевыми стратегиями и тактиками, умение адапти-

ровать свою речь к потребностям пациента, учитывать его культурные особенности и уровень грамотности представляют собой необходимые условия для эффективного взаимодействия [8, с. 67]. Особое внимание следует уделять обучению профессиональному этикету и соблюдению деонтологических норм, принятых в медицинской практике.

Таким образом, разработка модели языковой личности билингвального студента медицинского вуза требует комплексного подхода, учитывающего не только лингвистические, но также когнитивные и прагматические аспекты. Для реализации такой модели также требуется интеграция в учебный процесс специализированных курсов по профессиональной языковой компетенции, а также создание аутентичных ситуаций общения, моделирующих реальные условия медицинской практики. Такой подход, на наш взгляд, позволит подготовить квалифицированных специалистов, способных конструктивно взаимодействовать с пациентами и коллегами в полиязычной профессиональной среде.

В плане практической значимости результаты представленного нами исследования могут быть использованы при разработке образовательных программ и методик преподавания иностранных языков в медицинских вузах, а также для оценки языковой компетенции выпускников медицинских вузов и подготовки их к будущей профессиональной деятельности в полиязычной среде. В целом, понимание структуры языковой личности билингва и факторов ее формирования, позволяет повысить эффективность обучения и подготовить квалифицированных медицинских специалистов, способных успешно функционировать в условиях глобальной профессиональной среды.

В качестве материалов исследования нами были изучены труды как отечественных, так и зарубежных лингвистов. В частности, концептуальные компоненты формирования личности билингва в системе высшего образования рассматриваются в работах таких авторов, как Е.И. Баженова, К.А. Кузьмина, И.А. Ткачева [1], Е.А. Волкова [2], А.М. Исмагилова, Л.Д. Кадырова [3], Е.Н. Скубиева, Н.Н. Шпильная [4], Е.В. Цупикова, Г.Н. Мусагитова [5] и др.

Методические аспекты моделирования языковой личности у студентов медицинского вуза проанализированы в работах Цзинъяо Чжэн, Сянь Ван, Симо Хосио, Сяосянь Сюй, Лик-Хан Ли [6], М. Грио, Ж. Вандердонкта, Демет Юксель, Корали Хемптинна [7], Миньян Чэнь, Цзяи Ма, Сяоли Цуй, Цяньлин Дай, Хайянь Ху [8], О. Ен, Квон Со, Юн Пак [9], Л. Штрассер, В. Аншуэтц, Ф. Деннштедт, Дж. Хастинг [10] и др.

В процессе исследования данной проблематики

были задействованы следующие методологические подходы: изучение и теоретическая интерпретация специализированной литературы в областях лингвистики, психолингвистики и педагогики; обобщение и систематизация моделей исследуемых явлений, формально-логический анализ полученных данных, компаративный анализ, а также процедуры обобщения и систематизации результатов.

Исследование модели языковой личности билингва в медицинском вузе, оперирующего двумя языковыми системами, выявляет многоуровневую структуру, включающую уровни правильности, интериоризации, насыщенности и адекватности выбора языковых средств. Рассмотрим ниже более подробно каждый из них.

1. *Уровень правильности* определяется соответствием языковых средств нормам целевого иностранного языка, что особенно важно в медицинской коммуникации, где точность и отсутствие ошибок обеспечивают правильную интерпретацию информации, что является основным моментом в профессиональной коммуникации. Здесь важно учитывать грамматическую и лексическую корректность, а также соблюдать стилистические нормы, принятые в научной и профессиональной медицинской среде.
2. *Уровень интериоризации* отражает степень присвоения языковых знаний, умений и навыков определенного языка, или, иными словами, превращение их во внутренний ресурс, который позволяет билингву достаточно уверенно оперировать медицинскими терминами в различных коммуникативных ситуациях. Интериоризация предполагает как знание правил грамматики, так и способность применять эти правила автоматически, без сознательного контроля, что достигается посредством многократного повторения и языковой практикой. В процессе изучения медицинской терминологии билингву приходится последовательно перестраивать своё мышление сразу по нескольким лингвокультурным кодам, исходя из ситуации речевого взаимодействия. В контексте медицинского образования интериоризация означает свободное владение латинской медицинской терминологией, умение интегрировать ее в любой дискурс.
3. *Уровень насыщенности* отражается в знании студентом-медиком синонимов, антонимов, идиом, фразеологизмов, а также в его умении использовать подходящие стилистические приемы для достижения коммуникативных целей. В медицинской сфере данный уровень языковой личности реализуется в способности студента точно и образно описывать симптомы, методы лечения заболеваний, а также в возможности обсуждать этические и социальные вопросы, связанные с

медицинской практикой.

4. *Уровень адекватности* выбора языковых средств предполагает умение билингва выбирать те языковые средства, которые наиболее соответствуют конкретной коммуникативной ситуации, учитывая цель, адресата и контекст общения. В медицинском вузе данный уровень языковой личности означает способность студента адаптировать свою речь к уровню понимания пациента, избегать жаргона и сложных терминов при общении с неспециалистами, а также использовать формальный и научный стиль при общении с коллегами и написании научных работ. Адекватный выбор языковых средств представляется нам ключевым фактором для успешной профессиональной коммуникации будущего специалиста в различных сферах.

Для более структурированного представления результатов исследования модели языковой личности билингва в медицинском вузе целесообразно отразить взаимосвязь между уровнями языковой компетенции и ее проявлением в профессиональной деятельности студента-медика (таблица 1).

На основании данных, приведенных в таблице 1, можно сделать вывод о том, что языковая личность билингва в медицинском вузе включает в себя как знания грамматики и лексики, так и умение правильно соотносить и реализовать высказывания исходя из внутреннего плана речевых поступков. При этом для формирования языковой личности необходимо учитывать лингвистические и экстралингвистические факторы, уделяя особое внимание развитию уровня адекватности выбора языковых средств, поскольку именно на данном уровне верифицируется успешность коммуникации и устанавливаются доверительные отношения между врачом и пациентом. Более того, лингвистически адекватное общение врача с пациентом напрямую влияет на соблюдение пациентом рекомендаций врача, удовлетворенность медицинской помощью и исход заболевания.

Адекватный выбор языковых средств в медицинском дискурсе, в любом языке, включает точность передачи информации о диагнозе, прогнозе и плане лечения, учитывает социокультурные и психолингвистические особенности реципиента. Важность лингвистической компетенции будущего врача подчеркивается в контексте подхода, ориентированного на потребности пациента, который предполагает адаптацию стиля общения врача и используемой им лексики к индивидуальным потребностям пациента для создания доверительных отношений, что ведет к эффективности коммуникации. При этом применение сложной медицинской терминологии без должного разъяснения может приводить к непониманию и тревожности у пациентов.

Таблица 1.

Компоненты модели языковой личности билингва в медицинском вузе.

Уровень языковой компетенции	Критерии оценки	Проявление в профессиональной деятельности студента-медика	Экстралингвистические факторы
Уровень Правильности	Соответствие орфоэпическим, грамматическим, и лексическим нормам целевого языка (латинский язык/английский язык)	Анализ и перевод медицинских терминов по возрастанию уровня сложности, сообразно нормам и правилам латинского языка	Качество преподавания языка-посредника, междисциплинарные связи и преемственность, степень мотивации к изучению языка
Уровень Интериоризации	Степень присвоения языковых знаний, умений и навыков, спонтанность и уверенность в использовании специальной терминологии на целевом языке	Корректная интерпретация медицинских терминов, использование медицинской терминологии, согласно языковой норме определенной системы и коммуникативной ситуации	Частота и интенсивность употребления медицинской лексики в междисциплинарном аспекте, индивидуальные особенности усвоения знаний, качество знаний предметной области
Уровень Насыщенности	Объем и разнообразие используемых языковых средств, знание синонимов, антонимов, идиом, фразеологизмов	Интегрирование медицинской лексики сообразно коммуникативной ситуации, умение использовать в устной и письменной профессиональной речи медицинские термины и устойчивые словосочетания для достижения коммуникативных целей	Расширение лингвокультурных компетенций, формирование профессионального тезауруса
Уровень Адекватности Выбора Языковых Средств	Умение выбирать языковые средства, наиболее соответствующие конкретной коммуникативной ситуации, учет целей, адресата и контекста общения	Адаптация речи к уровню понимания пациента, избегание жаргона и сложных терминов при общении с неспециалистами, использование формального и научного стиля при общении с коллегами и написании научных работ	Опыт межкультурной коммуникации, знание этических норм и правил поведения в различных ситуациях, эмпатия и способность к пониманию чувств и потребностей других людей

В этой связи студентам медицинского вуза необходимы такие качества, как определенная гибкость в использовании языка, умение упрощать сложные концепции и избегание жаргона при сохранении точности информации. При этом понимание между пациентом и врачом, в свою очередь, приводит к улучшению клинических результатов и снижению риска осложнений. Более того, удовлетворенность пациентов медицинской помощью напрямую связана с качеством коммуникации и способностью врача объяснить информацию доступным языком.

Таким образом, развитие уровня адекватности выбора языковых средств является критически важным компонентом профессиональной подготовки врача. Внедрение в медицинское образование программ, направленных на повышение лингвистической компетенции, позволит улучшить качество коммуникации между врачом и пациентом, повысить приверженность к лечению, удовлетворенность медицинской помощью и, в конечном итоге, улучшить исходы заболеваний.

Проведенное исследование позволяет констатировать, что модель языковой личности иностранного студента в медицинском вузе включает в себя уровни правильности, интериоризации, насыщенности и адекватности выбора языковых средств, которые взаимосвязаны между собой. Область языковых компетенций,

приобретаемых обучающимся в ходе профессиональной образовательной деятельности, постоянно расширяется, процесс накопления и обновления языковых и неязыковых знаний имеет постоянный характер. Индивидуально каждому приходится осваивать значительное информационное пространство и соотносить новые элементы с уже осмысленными, закрепленными в сознании. В свою очередь, сформированность языковой личности студента билингва зависит как от лингвистических навыков, так и от экстралингвистических факторов (например, от мотивации, доступности аутентичных материалов и опыта студентов в области межкультурной коммуникации).

На наш взгляд, центральным в модели билингва является уровень адекватности выбора языковых средств, поскольку эффективная коммуникация между врачом и пациентом является залогом успешного дальнейшего лечения или диагностики. В целом можно сделать вывод о том, что исследование механизмов формирования языковой личности билингва в сфере медицинского образования приобретает первостепенное значение. В современных условиях билингвальная компетенция студентов-медиков, наряду с развитой межкультурной компетентностью, становится не элективным преимуществом, а необходимым условием профессиональной деятельности врача в полиязычной среде.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баженова Е.И., Кузьмина К.А., Ткачева И.А. Лингводидактическая модель формирования вторичной языковой личности при профессионально-ориентированном обучении студентов неязыковых специальностей иностранному языку // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2022. – № 3. – С. 304–312.
2. Волкова Е.А. Интегративная модель обучения РКИ как способ формирования вторичной языковой личности будущего врача // Языковая политика и лингвистическая безопасность. Материалы первого международного образовательного форума. – Ответственный за выпуск М.А. Викулина, 2018. – С. 262–266.
3. Исмагилова А.М., Кадырова Л.Д. Трехуровневая модель языковой личности на примере блогера и историка моды чумы вечеринки // Молодежная наука Севера. Сборник материалов I Международной научно-практической конференции. В 3-х частях. – Ханты-Мансийск, 2023. – С. 358–364.
4. Скубиева Е.Н., Шпильная Н.Н. Модель языковой личности как носителя диалогической языковой способности // Филология и человек. – 2022. – № 1. – С. 37–52.
5. Цупикова Е.В., Мусагитова Г.Н. Принципы и способы структурирования языковой личности как основа для построения ее модели // Приоритетные направления повышения качества подготовки военного специалиста технического обеспечения. Материалы IX Всероссийской научно-методической конференции. – Омск, 2021. – С. 441–451.
6. Jingyao Zheng, Xian Wang, Simo Hosio, Xiaoxian Xu, Lik-Hang Lee. LMLPA: Language Model Linguistic Personality Assessment // International Linguistic. – 2025. – № 1. – P. 56-78.
7. Maxime Griot, Jean Vanderdonckt, Demet Yuksel, Coralie Hemptinne. Multiple Choice Questions and Large Languages Models: A Case Study with Fictional Medical Data // Catholic University of Louvain. – 2025. – № 1. – P. 102-114.
8. Mingyang Chen, Jiayi Ma, Xiaoli Cui, Qianling Dai, Haiyan Hu. Advancing medical education in cervical cancer control with large language models for multiple-choice question generation // Medical Teacher. – 2025. – № 2. – P. 65-78.
9. Oh Young, Kwon So, Youn Park. Specialty choice preference of medical students according to personality traits by Five-Factor Model // Korean Journal of Medical Education. – 2024. – № 28(1). – P. 95-102.
10. Strasser L., Anschuetz W., Dennstaedt F., Hasting J. Performance Evaluation of Large Language Models in Multilingual Medical Multiple-Choice Questions: A Mixed Method Approach. – 2025. – 246 p.

© Курицына Ирина Юрьевна (paseku@list.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

РОЛЬ КУЛЬТУРНО-СПЕЦИФИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ В ФОРМИРОВАНИИ ИМИДЖА КИТАЯ В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Ли Цзюань

Аспирант, преподаватель, Московский государственный
университет им. М.В. Ломоносова
475851797@qq.com

THE ROLE OF CULTURE-SPECIFIC LEXIS IN SHAPING CHINA'S IMAGE IN POLITICAL DISCOURSE

Li Juan

Summary: This article examines culture-specific lexis in Chinese political discourse and its role in shaping China's international image. The aim of the study is to identify the mechanisms through which culturally bound lexical units construct and project China's image in external communication. The empirical base includes reports of CPC Congresses, speeches by Xi Jinping, and key foreign policy documents. The research novelty lies in the integrated application of Russian and Chinese theoretical approaches combined with a functional and translation-focused analysis of both well-known and less frequently studied terms. The findings demonstrate that culture-specific lexis serves as a systemic tool of image-building policy: it frames interpretations of China as a unique civilization, reinforces strategic narratives, and influences the perception of the country in the Russian-language sphere using specific translation strategies. The practical significance of the study lies in the potential application of its results to standardize the translation of key political terms, thereby contributing to the construction of a coherent external image of China.

Keywords: culture-specific lexis, non-equivalent vocabulary, political discourse, China's image, translation, ideologemes, realia, "Belt and Road Initiative", "Chinese Dream".

Аннотация: Статья посвящена анализу культурно-специфической лексики китайского политического дискурса и ее роли в формировании международного имиджа Китая. Цель исследования – выявить механизмы, через которые национально обусловленные лексические единицы формируют и транслируют образ Китая во внешней коммуникации. Эмпирическую базу составили доклады съездов КПК, речи Си Цзиньпина и концептуальные внешнеполитические документы. Научная новизна заключается в комплексном сочетании российских и китайских подходов к изучению культурно-специфической лексики и ее функционально-переводческом анализе как общеизвестных, так и редко рассматриваемых терминов. Результаты исследования показывают, что культурно-специфическая лексика является системным инструментом имиджевой политики: она задает рамки интерпретации Китая как уникальной цивилизации, укрепляет стратегические нарративы и влияет на восприятие страны в русскоязычном пространстве через выбор переводческих стратегий. Практическая значимость связана с возможностью применения выводов для стандартизации переводов ключевых политических терминов в целях формирования целостного внешнего образа Китая.

Ключевые слова: культурно-специфическая лексика, безэквивалентная лексика, политический дискурс, имидж Китая, перевод, идеологемы, реалии, «Один пояс, один путь», «Китайская мечта».

Введение

В современном мире имидж государства во многом формируется через политический дискурс – совокупность официальных речей, документов, лозунгов и терминов, транслируемых лидерами и СМИ. Язык китайского руководства, на фоне роста международного влияния страны, привлекает особое внимание. Культурно-специфические языковые единицы, отражающие национальную культуру и идеологию, играют важную роль в самопрезентации Китая. Их анализ необходим как для науки, так и для точного перевода и восприятия за рубежом.

Эффективное взаимодействие Китая с другими странами, включая Россию, во многом зависит от адекватной передачи значений ключевых политических концептов. Ошибки в переводе культурно-специфической лексики могут исказить образ страны. С усилением международ-

ных контактов, особенно в рамках инициативы «Один пояс, один путь», возрос интерес к переводу китайского политического дискурса [9].

Цель статьи – выявить механизмы, через которые национально обусловленные лексические единицы формируют и транслируют образ Китая во внешней коммуникации. Для достижения цели были поставлены задачи: (1) дать определение понятию культурно-специфической лексики в контексте политического дискурса, опираясь на труды российских и китайских исследователей; (2) рассмотреть механизмы, с помощью которых культурно-специфичные термины влияют на образ страны в контексте политического дискурса; (3) проанализировать и обсудить основные стратегии перевода такой лексики на русский язык. Методы исследования: описательно-аналитический, критический дискурс-анализ, сравнительно-переводческий и компонентный подхо-

ды, а также кейс-стади на материале программных документов КНР и речей руководства (БРИКС-2022, саммит «Китай – Центральная Азия» 2023 г., ШОС-2023 и др.) и их официальных переводов. Научная новизна – в сочетании российских и китайских теоретических подходов с переводческим анализом как общеизвестных, так и малоизученных единиц в контексте формирования образа Китая.

Понятие культурно-специфической лексики в контексте политического дискурса

Термин «культурно-специфическая лексика» обозначает слова и выражения, отражающие уникальные реалии и понятия одной культуры, обычно не имеющие прямых эквивалентов в других языках. В переводоведении такие единицы называются реалиями. С. Влахов и С. Флорин определяют их как «слова (и словосочетания), называющие предметы, явления, объекты, характерные для жизни, быта, культуры данного народа и отсутствующие у других народов» [4]. Реалии несут национально-культурную специфику и не передаются простыми лексическими средствами.

В 1970-е годы понятие реалий сближалось с безэквивалентной лексикой – словами без прямых соответствий в других языках. В научной литературе использовались и другие термины: «экзотизмы», «лакуны», «локализмы». Современные исследования рассматривают их как трехуровневое образование, включающее денотат, концепт и языковой знак [6], что важно для адекватного перевода.

В лингвострановедческой школе Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова подобная лексика трактуется как фоновая – ее понимание требует специальных страноведческих знаний [3]. Язык тесно связан с культурой и содержит единицы, отсылающие к национальному опыту.

В китайской науке используется понятие 文化负载词 (wénhuà fùzàicí – «слова, нагруженные культурой»). Ляо Ции определяет их как единицы, обозначающие явления, присущие конкретной культуре и отражающие уникальный образ жизни [15]. В политическом языке важную роль играет 中国特色词汇 (Zhōngguó tèshè cíhuì – «лексика с китайской спецификой»), охватывающая современные политические и социальные реалии. Она отражает особенности политики, экономики и культуры Китая, помогая зарубежной аудитории лучше понять страну [18]. Термин 政治话语特定词汇 (zhèngzhì huàyǔ tèdìng cíhuì – «специфическая лексика политического дискурса») объединяет устойчивые выражения и политические термины, например 四个全面 («четыре всесторонних») и 新发展理念 («новая концепция развития»). Китайские исследователи отмечают, что партийно-государственная терминология имеет особое содержание и форму [19].

Культурно-специфическая лексика – не только лингвистический феномен, но и инструмент культурной дипломатии, концентрирующий ценности и исторический опыт. По Дж. Наю, культурные и идеологические элементы образуют основу «мягкой силы» – способности влиять через привлекательность ценностей, а не принуждение [14].

Политический дискурс выполняет информативную и персуазивную функции, формируя образы собственного государства и других акторов [1]. Контроль над дискурсом позволяет управлять восприятием [8], а отбор лексики становится инструментом целенаправленного имиджевого конструирования [12]. А.П. Чудинов подчеркивает роль метафор и символов, задающих фреймы восприятия [11].

Цивилизационно-исторический пласт занимает особое место в китайской политической риторике [17]. Си Цзиньпин регулярно цитирует классиков, пословицы и метафоры, придавая высказываниям культурную глубину и мягкость. Традиционные концепты – «гармония», «семья», 天下为公 («мир принадлежит всем») – интегрируются в современный политический контекст, усиливая образ миролюбивого государства. С начала 2000-х годов продвигаются идеи «мирного восхождения» 和平崛起 и «мирного развития», подчеркивающие ориентацию на сотрудничество. В официальных выступлениях Китай предстает как «строитель мира» и «ответственная держава» [2]. Понятие 国家形象 («имидж государства») стало предметом научного анализа [5]. Программные документы, включая Доклад XIX съезда КПК [10], соединяют стратегические цели с культурными аллюзиями и идеей «великого возрождения нации», закрепляя образ Китая как древней цивилизации с уникальным историческим путем [9].

Таким образом, китайский политический дискурс использует культурно-специфическую лексику для формирования целостного и привлекательного образа страны, сочетая традицию и современность и превращая язык в действенный инструмент имиджевой политики. (Рис. 1.)

Результаты анализа перевода культурно-специфической лексики в китайском политическом дискурсе

Анализ культурно-специфических единиц китайского политического дискурса показывает, что лексика выполняет не только номинативную, но и имиджеобразующую функцию. Рассмотрение конкретных примеров позволяет увидеть, как культурные коды встроены в политический язык и как они транслируются за пределы Китая через перевод. Условно можно выделить две группы терминов – общеизвестные концепты, широко освещенные в международном дискурсе, и менее известные единицы, функционирующие преимущественно в китайском контексте.

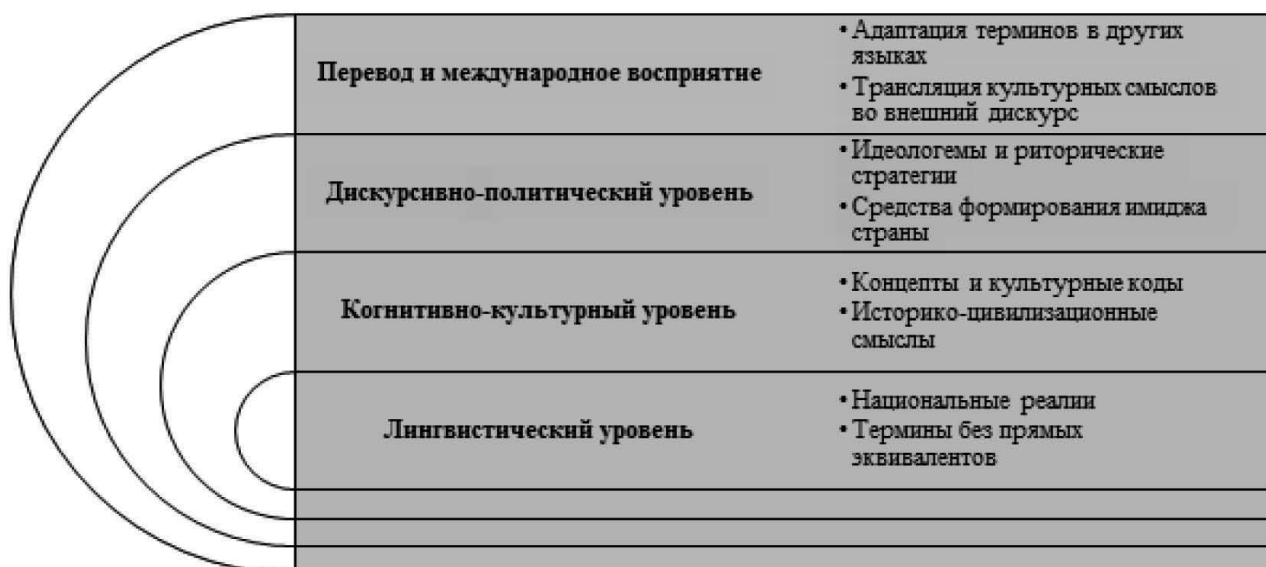


Рис. 1. Структура понятия культурно-специфической лексики в политическом дискурсе Китая

К первой группе относятся ключевые идеологемы современного периода. Особое место занимают такие концепты, как «Один пояс, один путь» (一带一路 Yīdài Yīlù) и «Китайская мечта» (中国梦 Zhōngguó mèng). Первая идеологема связана с возрождением исторических образов Шелкового пути и используется для позиционирования Китая как инициатора взаимовыгодного сотрудничества и инфраструктурной интеграции Евразии. В русском языке она передается прямым переводом с сохранением метафоричности, что способствует позитивному восприятию инициативы в российском дискурсе. «Китайская мечта», напротив, представляет собой концептуальную адаптацию, основанную на заимствовании узнаваемого международного образа «American Dream» и наполнении его китайским содержанием [13]. Перевод «Китайская мечта» звучит естественно и сохраняет эмоциональный заряд, способствуя распространению идеологемы в международном пространстве.

Наряду с ними активно используются концепты «Сообщество единой судьбы человечества» (人类命运共同体 Rénlèi mìngyùn gòngtóngtǐ), «Социализм с китайской спецификой» (中国特色社会主义 Zhōngguó tèshè shèhuì zhǔyì), «Новая концепция развития» (新发展理念 Xīn fāzhǎn lǐniàn) и другие. Эти выражения закреплены в официальных стратегических документах и речах Си Цзиньпина, что придает им нормативный характер и усиливает их значимость как элементов национального и внешнеполитического дискурса. При переводе большинства из них на русский язык применяется прямая передача с минимальными пояснениями. Такой подход позволяет сохранить ключевые концептуальные образы и обеспечить узнаваемость терминов, особенно при их систематическом повторении в медийном и политическом пространстве.

Часть идеологем, например «Четыре всесторонних» (四个全面 Sì gè quánmiàn) или «Четыре уверенности» (四个自信 Sì gè zìxìn), требует пояснений, так как их буквальный перевод не полностью раскрывает содержательный объем понятий. В таких случаях используется комбинированный или описательный перевод, обеспечивающий функциональную эквивалентность и понятность для русскоязычной аудитории. Подобная стратегия особенно важна для передачи системных идеологических конструкций, не имеющих прямых аналогов в русском языке [16].

Каждая из этих единиц несет определенную имиджевую нагрузку. Инициативы, связанные с развитием и сотрудничеством, формируют образ Китая как миролюбивой и ответственной державы. Идеологемы, апеллирующие к уникальности пути страны и ее культурным особенностям, подчеркивают цивилизационную самобытность и идеологическую устойчивость. Совокупное использование этих выражений образует комплексную систему стратегической коммуникации, где лексика становится инструментом мягкой силы.

Если ключевые идеологемы современного периода выполняют функцию «внешних символов» китайской политики и эффективно транслируются на международную аудиторию, то менее известные культурно-специфические термины представляют собой «внутренний слой» политического языка. Эти единицы тесно связаны с историческим опытом, партийной практикой и социально-политическими реалиями КНР. Хотя они реже встречаются в международных дискуссиях, именно они формируют содержательную основу китайского политического дискурса, задают фреймы восприятия и служат важными инструментами конструирования имиджа государства. Для систематизации материала в таблице 1

приведен перечень 30 ключевых малоизвестных терминов, раскрывающих внутреннюю специфику китайского политического дискурса, их краткое значение и основные переводческие стратегии.

Значительная часть этих выражений восходит к революционному периоду или к ранним этапам строительства социалистического государства. Например, термин «Опыт Фэнцяо» 枫桥经验 (Fēngqiáo jīngyàn) апеллирует

Таблица 1.

Культурно-специфические термины китайского политического дискурса.

Термин (кит. + пиньинь)	Русский перевод	Значение	Стратегия перевода
枫桥经验 (Fēngqiáo jīngyàn)	Опыт Фэнцяо	Модель разрешения конфликтов силами населения	Транслитерация + пояснение
共同富裕 (Gòngtóng fùyù)	Общее процветание	Стратегия снижения неравенства и справедливого распределения благ	Прямой перевод
两个一百年 (Liǎng gè yībǎinián)	Две столетние цели	Задачи развития к 2021 и 2049 годам	Прямой перевод + пояснение
四个自信 (Sì gè zìxìn)	Четыре уверенности	Уверенность в пути, теории, системе и культуре социализма с китайской спецификой	Прямой перевод + пояснение
五位一体 (Wǔwèi yītǐ)	Пять в едином целом	Комплексная стратегия: экономика, политика, культура, общество, экология	Описательный перевод
四个全面 (Sì gè quánmiàn)	Четыре всесторонних	Стратегические задачи Китая: благосостояние, реформы, правление законом, партийное управление	Прямой перевод + пояснение
两个维护 (Liǎng gè wéihù)	Две защиты	Защита центральной роли Си Цзиньпина и авторитета ЦК КПК	Прямой перевод + пояснение
中国道路 (Zhōngguó dàolù)	Китайский путь	Модель развития Китая с учетом национальной специфики	Прямой перевод
中国精神 (Zhōngguó jīngshén)	Китайский дух	Идеологема, подчеркивающая патриотизм и национальное единство	Прямой перевод
中国力量 (Zhōngguó lìliàng)	Китайская сила	Концепт национальной мощи и международного влияния	Прямой перевод
小康社会 (Xiǎokāng shèhuì)	Общество средней зажиточности	Этап всестороннего модернизированного общества	Устоявшийся официальный перевод
美丽中国 (Měilì Zhōngguó)	Прекрасный Китай	Экологическая концепция гармоничного развития	Прямой перевод
精准扶贫 (Jīngzhǔn fúpín)	Точечное снижение бедности	Целевая программа ликвидации бедности	Описательный перевод
人类命运共同体 (Rénlèi mìngyùn gòngtóngtǐ)	Сообщество единой судьбы человечества	Концепция глобализации с китайской спецификой	Прямой перевод
一国两制 (Yī guó liǎng zhì)	Одна страна – две системы	Принцип управления Гонконгом и Макао	Устоявшийся официальный перевод
中国方案 (Zhōngguó fāng'àn)	Китайское решение	Предложение Китая глобальным проблемам	Прямой перевод
中国智慧 (Zhōngguó zhìhuì)	Китайская мудрость	Образ Китая как источника идей	Прямой перевод
红色基因 (Hóngsè jīyīn)	Красный ген	Метафора революционного наследия	Метафорический перевод + пояснение
中国速度 (Zhōngguó sùdù)	Китайская скорость	Быстрые темпы модернизации и строительства	Прямой перевод
强军梦 (Qiáng jūn mèng)	Мечта о сильной армии	Идеологема военного укрепления	Прямой перевод
中国智慧 (Zhōngguó zhìhuì)	Китайская мудрость	Образ Китая как источника решений и идей	Прямой перевод
绿水青山 (Lǜshuǐ qīngshān)	Зеленые воды и зеленые горы	Метафора гармонии экологии и экономики	Описательный перевод
老百姓 (Lǎobǎixìng)	Простой народ	Лексема, обозначающая обычных граждан Китая	Прямой перевод

Термин (кит. + пиньинь)	Русский перевод	Значение	Стратегия перевода
三农问题 (Sān nóng wèntí)	Три сельских вопроса	Проблемы сельского хозяйства, деревни и крестьян	Описательный перевод
中国特色 (Zhōngguó tèsè)	Китайская специфика	Идея уникального пути развития	Прямой перевод
党指挥枪 (Dǎng zhǐhuī qiāng)	Партия командует винтовкой	Принцип партийного контроля над армией	Прямой перевод + пояснение
两个结合 (Liǎng gè jiéhé)	Два соединения	Соединение марксизма с китайской практикой и культурой	Прямой перевод + пояснение
民族复兴 (Mínzú fùxīng)	Национальное возрождение	Стратегическая цель «великого возрождения китайской нации»	Прямой перевод
不忘初心 (Bù wàng chūxīn)	Не забывать первоначальные устремления	Призыв оставаться верными революционным идеалам	Описательный перевод
为人民服务 (Wèi rénmin fúwù)	Служить народу	Ключевой лозунг КПК, подчеркивающий приоритет интересов граждан	Устоявшийся перевод

к практике разрешения конфликтов на местном уровне в 1960-х годах и символизирует преемственность партийных методов управления. Формула 党指挥枪 (Dǎng zhǐhuī qiāng – «Партия командует винтовкой») отсылает к ленинской модели партийного контроля над армией и закрепляет принцип политического верховенства партии. Подобные выражения насыщены культурно-историческими смыслами, которые понятны носителям языка, но требуют пояснения при переводе, так как не имеют прямых аналогов в других политических культурах.

Другая группа терминов отражает современные социально-экономические и идеологические ориентиры. Так, понятие 共同富裕 (Gòngtóng fùyu – «общее процветание») обозначает стратегию снижения неравенства и продвижения более справедливой модели развития. Термин 两山理论 (Liǎng shān lǐlùn – «теория двух гор») представляет собой оригинальную метафорическую формулу, соединяющую экологические и экономические приоритеты. Формула 四个自信 (Sì gè zìxìn – «четыре уверенности») выполняет функцию идеологического инструмента консолидации, призывая укреплять уверенность в пути, теории, системе и культуре социализма с китайской спецификой. Эти выражения играют ключевую роль в артикуляции национальной идентичности и стратегических целей внутри страны, а их перевод требует точности и гибкости, чтобы сохранить культурный и политический смысл.

Анализ показывает, что перевод подобных единиц часто опирается на стратегии транслитерации с пояснением, описательного перевода или комбинированных решений, так как дословная передача редко позволяет раскрыть весь смысловой объем. Например, при передаче термина 枫桥经验 используется транслитерация («опыт Фэнцяо») с обязательным пояснением исторического и институционального контекста. Для формул типа 打虎拍蝇 (Dǎ hǔ pāi yíng – «бороться с тиграми и

мухами») применяется описательный перевод, раскрывающий метафорический смысл в антикоррупционной кампании. Подобные переводческие решения не только обеспечивают адекватность, но и способствуют транслированию имиджа Китая как государства с уникальными политическими практиками и богатой идеологической традицией.

Системное использование таких терминов позволяет китайскому политическому дискурсу сочетать внутреннюю идеологическую связность с возможностью внешней интерпретации. На внутреннем уровне эти выражения укрепляют коллективную память, формируют партийные и гражданские идентичности, задают рамки легитимного политического языка. На внешнем уровне, через перевод и интерпретацию, они становятся элементами культурной дипломатии и инструментами «мягкой силы» [7]. Именно поэтому анализ культурно-специфической лексики требует не только лингвистического, но и политико-коммуникативного подхода, включающего оценку стратегий ее перевода и роли в имиджеобразовании.

Анализ передачи культурно-специфической лексики позволяет обнаружить, что ее роль в формировании имиджа Китая встроена в целостную систему стратегической коммуникации, которая сочетает когнитивные, прагматические и имиджевые функции [20]. Эти взаимосвязи можно представить в виде схемы (рисунок 2).

На когнитивно-символическом уровне такие выражения закрепляют ключевые нарративы и ценностные ориентиры. На коммуникативно-прагматическом уровне они маркируют политический дискурс как уникальный, формируя собственную терминологическую сетку и повышая субъектность Китая в международной коммуникации. На имиджево-коммуникационном уровне лексика становится инструментом «мягкой силы», транс-

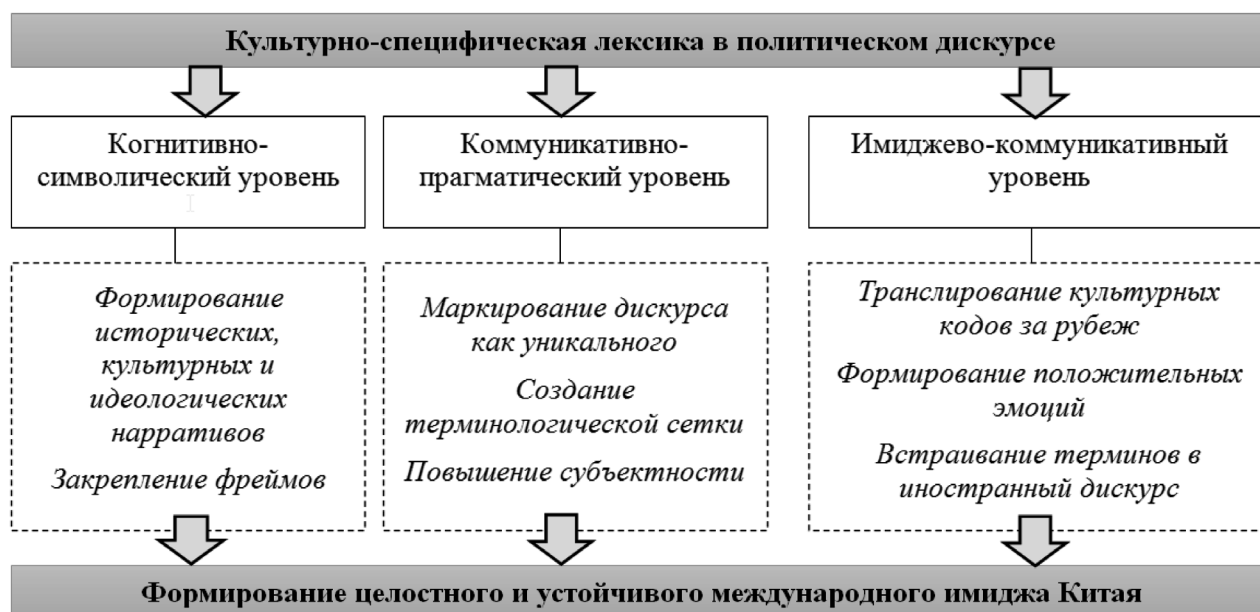


Рис. 2. Роль культурно-специфической лексики в политическом дискурсе в формировании имиджа Китая

лируя позитивные культурные образы и политические идеи за рубеж через перевод и повторное употребление в других языках.

Заключение

Проведенный анализ позволяет сформулировать несколько ключевых выводов. Культурно-специфическая лексика занимает центральное место в китайском политическом дискурсе, выполняя одновременно номинативную, когнитивно-культурную и имиджеобразующую функции. Она охватывает широкий спектр выражений – от традиционных реалий и исторических отсылок (например, «опыт Фэнцзяо») до современных идеологических концептов («Китайская мечта», «Один пояс, один путь»). Эти единицы обладают высокой смысловой плотностью и выступают носителями культурного кода, обеспечивая связь между исторической памятью, актуальной политикой и внешним позиционированием Китая.

Использование такой лексики является важным инструментом формирования международного имиджа страны. Риторика высшего руководства КНР целенаправленно интегрирует позитивно окрашенные, национально маркированные выражения, которые представляют Китай как миролюбивую, самобытную и динамично развивающуюся державу. Анализ конкретных примеров показывает, что за каждым ключевым термином стоит определенная стратегия имиджевой коммуникации. «Один пояс, один путь» формирует образ глобального объединяющего проекта, «Китайская мечта» воплощает эмоциональный идеал возрождения, «опыт Фэнцзяо» апеллирует к внутренним политико-историческим практикам, а «гочао» демонстрирует культурную привлека-

тельность и современную идентичность. В совокупности эти элементы создают многомерный образ Китая как экономического партнера, цивилизации с уникальным культурным наследием и субъекта глобального идеологического влияния.

Особую роль в этом процессе играет перевод, через который китайские концепты входят в русскоязычное пространство. Сочетание различных стратегий – прямого перевода, транслитерации с пояснением, описательных методов – позволяет в целом адекватно передавать содержание и коннотации оригинала. Выбор стратегии напрямую влияет на восприятие: точный и уместный перевод способствует закреплению позитивных ассоциаций, тогда как неточные решения могут исказить смысл или снижать имиджевый эффект. Ряд терминов, таких как «сообщество единой судьбы человечества» или «общество средней зажиточности», уже прочно вошел в экспертный и медийный дискурс, что свидетельствует о формировании устойчивого двуязычного метаязыка взаимодействия.

Перспективы дальнейших исследований связаны с расширением сравнительного анализа переводов китайского политического дискурса на другие языки, изучением исторической динамики лексики от Мао до современности, а также социолингвистическим исследованием восприятия китайских терминов русскоязычной аудиторией. Важно учитывать и обратное влияние – то, как российский политико-медийный дискурс адаптирует китайские термины, участвуя в конструировании образа Китая. Культурно-специфическая лексика выступает не только лингвистическим феноменом, но и «мостом» между культурами, через который осуществляется

символическое взаимодействие. Благодаря продуманному отбору терминов и стратегическому переводу Китай смог выстроить понятный и привлекательный образ сво-

его мирного подъема, а для российских переводчиков и исследователей открывается важное поле для дальнейшего осмысления и развития межкультурного диалога.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ван Дейк Т.А. Дискурс и власть: Репрезентация доминирования в языке и коммуникации / пер. с англ. — М.: Либроком, 2013. — 344 с.
2. Ван Циньпи, Тао Ин. Имидж Китая в политических текстах Си Цзиньпина // Политическая лингвистика. — 2018. — № 4. — С. 147–154.
3. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. — М.: Русский язык, 1990. — 246 с.
4. Влахов С.И., Флорин С.П. Непереваемое в переводе: Реалии. 2-е изд., испр. и доп. — М.: Высшая школа, 1986. — 346 с.
5. Го Лицзюнь, Цзюй Чуань. Инициатива «Один пояс, один путь» в новостном дискурсе ведущих СМИ Республики Беларусь // Политическая лингвистика. — 2021. — № 4 (88). — С. 116–127.
6. Гудий К.А. Типология приемов передачи культурно-специфических слов // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. — 2012. — № 2. — С. 180–184.
7. Ерофеев А.А. Соотношение языка и власти: философский аспект // Исследования языка и современное гуманитарное знание. — 2024. — Т. 6, № 2. — С. 103–110. DOI: 10.33910/2686-830X-2024-6-2-103–110.
8. Иохим А.Н. Дискурс и борьба за власть: к вопросу о политической роли языка // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. — 2014. — № 9. — С. 115–117.
9. Ли Цзюань. Перевод безэквивалентной лексики в китайской политической речи на русский язык // Litera. — 2024. — № 8. — С. 124–137.
10. Си Цзиньпин. Доклад на XIX Всекитайском съезде КПК «Добиться решающей победы в полном построении среднезажиточного общества, одержать великую победу социализма с китайской спецификой в новую эпоху. . .» — 18.10.2017. — Офиц. перевод опубликован на: russian.news.cn.
11. Чудинов А.П. Россия в метафорическом зеркале: Когнитивное исследование политической метафоры. — Екатеринбург: Уральский ун-т, 2003. — 238 с.
12. Шейгал Е.И. Семиотика политического дискурса. — Волгоград: Перемена, 2000. — 367 с.
13. Юлдашева Г.К. Идея «Великое возрождение китайской нации — Китайская мечта» Си Цзиньпина как идеологическая основа национальной безопасности Китая // Национальная безопасность / nota bene. — 2016. — № 1. — С. 45–59.
14. Nye J.S. Soft Power: The Means to Success in World Politics. — New York: PublicAffairs, 2004. — 191 p.
15. 廖七一. 当代西方翻译理论探索 [廖七一. Исследование современной западной переводческой теории]. — 南京: 译林出版社, 2000. — 42 с. (на кит. яз.).
16. 于希真. 基于自建语料库的外宣纪录片文化负载词的英译策略分析——以《四季中国》为例 [Ю Сичжэнь. Анализ стратегий перевода культурно нагруженных слов в международных документальных фильмах на основе самосозданного корпуса: на примере «Четыре времени года в Китае»] // Modern Linguistics. — 2025. — Vol. 13. — No. 5. — DOI: 10.12677/ml.2025.135505. URL: <https://www.hanspub.org/journal/paperinformation?paperID=116142> (дата обращения: 04.10.2025).
17. 郝军. 互文性视角下文化负载词英译研究——以《我不是潘金莲》为例 [Хао Цзюнь. Исследование перевода культурно нагруженных слов с позиции интертекстуальности: на примере «Я не Мадам Бовари»] // 教育研讨 [Educational Research Forum]. — 2022. — Vol. 4. — No. 4. — URL: https://www.sciscanpub.com/index/index/show_article/id/4212.html (дата обращения: 04.10.2025).
18. 马玉, 孙世权. 中国特色词汇英译研究——以脱贫攻坚中国经验外译为视角 [Ма Юй, Сунь Шицюань. Исследование перевода лексики с китайской спецификой: с позиции внешнего перевода опыта Китая по ликвидации бедности] // 译道·政治话语翻译 [Way to Translation]. — 2022. — Т. 2. — № 2. — URL: https://www.sciscanpub.com/index/index/show_article/id/4239.html (дата обращения: 04.10.2025).
19. 万石建. 顺应理论观照下的政治术语翻译 [Вань Шицзянь. Перевод политических терминов с позиции теории адаптации] // 上海理工大学学报 [Journal of University of Shanghai for Science and Technology]. — 2019. — 41(1). — С. 17–22.
20. 赵伟. 国家形象：话语建构与传播 [Чжао Вэй. Имидж государства: дискурсивное конструирование и распространение]. — 上海: 学林出版社, 2018. 118 с.

© Ли Цзюань (475851797@qq.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ РОМАНА ЯКОБСОНА В ПАРАДИГМЕ РОССИЙСКОГО ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЯ

Лю Ян

Аспирант, Сианьский университет иностранных языков

1593557980@qq.com

THE THEORETICAL LEGACY OF ROMAN JAKOBSON IN THE PARADIGM OF RUSSIAN TRANSLATION STUDIES

Liu Yang

Summary: The article examines the fundamental influence of Roman Jakobson's theory on the development of translation studies. It analyzes the key tenets of his concept, such as the three types of translation, the principle of «equivalence in difference,» and the problem of translatability. The focus is on how these ideas were received and developed within the Russian (Soviet) school of translation studies. The article demonstrates that Jakobson's theory formed the basis for the linguistic approach and the theory of regular correspondences, and stimulated discussions in the field of literary translation. It concludes that Jakobson's contribution is highly esteemed in the Russian academic community, where he is recognized as a key figure who has shaped the modern landscape of translation theory.

Keywords: Roman Jakobson, translation theory, equivalence, linguistic approach, Russian translation studies.

Аннотация: В статье рассматривается фундаментальное влияние теории Романа Якобсона на развитие науки о переводе. Анализируются ключевые положения его концепции, такие как три типа перевода, принцип «эквивалентности при различии» и проблема переводимости. Основное внимание уделяется тому, как эти идеи были восприняты и развиты в рамках российской (советской) школы переводоведения. В статье показано, что теория Якобсона легла в основу лингвистического подхода и теории закономерных соответствий, а также стимулировала дискуссии в области художественного перевода. Делается вывод о высочайшей оценке вклада Якобсона в российском научном сообществе, где он признан одной из ключевых фигур, определивших современный облик теории перевода.

Ключевые слова: Роман Якобсон, теория перевода, эквивалентность, лингвистический подход, российское переводоведение.

Введение

Научное наследие Романа Осиповича Якобсона, выдающегося лингвиста, семиотика и теоретика литературы XX века, не теряет своей актуальности и в наши дни, продолжая оказывать глубокое влияние на развитие целого ряда гуманитарных дисциплин. Его роль как одного из основоположников структурного подхода к языку фундаментальна, а идеи, сформулированные им, вышли далеко за пределы чистого языкознания, найдя плодотворное применение в антропологии, психологии и, что особенно важно для данного исследования, в теории перевода. Именно Якобсон одним из первых в мировой науке систематически рассмотрел перевод как лингвистическую проблему, заложив основы для его научного, а не импрессионистического изучения.

Несмотря на широкое признание его вклада, степень и характер влияния идей Р. Якобсона на формирование и развитие российской (включая советский период) школы перевода представляют собой проблему, требующую отдельного анализа. Его знаменитая статья «О лингвистических аспектах перевода», впервые опубликованная в 1959 году в авторитетном сборнике Гарвардского университета «On Translation» («О переводе») [5], стала для многих отечественных исследователей отправной точкой, спровоцировав как принятие его тезисов, так и научную по-

лемику. Как отмечает Н.С. Автономова, Якобсон, по сути, расширил само понимание перевода, призвав рассматривать его не только как межъязыковой, но и как внутриязыковой и межсемиотический феномен [1]. В связи с этим возникает необходимость определить, какие именно концепции российских ученых напрямую или опосредованно базируются на его теории и как его наследие вписывается в общую парадигму российского переводоведения.

Целью настоящей статьи является анализ рецепции и развития идей Р. Якобсона в российской теории перевода. Для достижения этой цели ставятся следующие задачи: во-первых, рассмотреть ключевые положения переводческой концепции Якобсона; во-вторых, выявить основные направления в отечественном переводоведении, которые формировались под его влиянием; и, в-третьих, систематизировать и обобщить оценки, данные вкладу ученого российскими специалистами в области теории и практики перевода. Решение этих задач позволит составить целостное представление о месте Романа Якобсона в истории российского переводоведения.

Основные положения теории перевода Романа Якобсона

Фундаментальные идеи Романа Якобсона, оказавшие решающее влияние на развитие теории перевода как на-

учной дисциплины, были наиболее полно и системно изложены в его программной статье «О лингвистических аспектах перевода» (1959). В этой работе он решительно сместил фокус с традиционных литературоведческих и интуитивных подходов, поместив перевод в центр лингвистического анализа. Опираясь на семиотику Чарльза Пирса, Якобсон определил перевод как универсальный механизм обмена знаками [3]. Для Якобсона способность передавать смысл с одного языка на другой является не просто прикладным навыком, а универсальным языковым явлением. По его убеждению, «значением любого лингвистического знака является его перевод в другой знак, особенно в такой, в котором «оно более полно развёрнуто»» [4]. Таким образом, перевод предстает не как исключение, а как одна из ключевых форм языковой деятельности.

Центральным элементом концепции Якобсона является его знаменитая классификация, выделяющая три типа перевода. Первый тип — внутриязыковой перевод, или переименование (*rewording*), представляет собой интерпретацию вербальных знаков посредством других знаков того же языка. Второй тип — межъязыковой перевод, или собственно перевод (*translation proper*), заключается в интерпретации вербальных знаков одного языка посредством знаков другого языка. Наконец, третий тип — межсемиотический перевод, или трансмутация (*transmutation*), предполагает интерпретацию вербальных знаков посредством знаков невербальных систем.

Отправной точкой для Якобсона в анализе межъязыкового перевода служит вопрос об эквивалентности. Он утверждает, что полной синонимии не существует даже в рамках одного языка, а значит, бессмысленно ожидать абсолютного тождества между единицами разных языковых систем. Именно Якобсон впервые предложил принять термин «эквивалентность» применительно к переводу, подчеркивая, что «эквивалентность при существовании различия — это кардинальная проблема языка и центральная проблема лингвистики» [5]. Значение любого знака, по Якобсону, определяется не прямым соответствием объекту, а его местом в системе языка и отношением к другим знакам. Следовательно, задача переводчика состоит не в поиске идентичных единиц, а в передаче целостного сообщения.

Именно этот подход приводит Якобсона к формулированию ключевого принципа перевода — «эквивалентности при различии» (*equivalence in difference*). Он подчеркивает, что перевод — это не простая замена кодовых единиц (*code-units*), а сложный процесс, состоящий из двух этапов: декодирования сообщения на исходном языке и его последующего перекодирования (*recode*) средствами языка перевода.

Тем не менее, Якобсон обозначает и границы переводимости. Он утверждает, что любой познавательный

опыт (*cognitive experience*) может быть выражен на любом существующем языке. Однако проблема возникает тогда, когда сама форма сообщения неотделима от его содержания. Это приводит его к знаменитому тезису о том, что «поэзия по определению неперевождима». В поэтическом произведении, по мнению Якобсона, грамматические категории, звуковая организация и игра слов являются неотъемлемой частью художественного эффекта. Поскольку эти формальные элементы уникальны для каждого языка, их точное воспроизведение невозможно, возможна лишь «творческая транспозиция» (*creative transposition*) [5].

Влияние идей Р. Якобсона на российскую теорию перевода

Идеи Романа Якобсона стали мощным катализатором для так называемого «лингвистического поворота» в советском переводоведении в середине XX века. Работа Якобсона предложила принципиально иную, строго научную оптику, рассматривая перевод как объективную языковую операцию. Этот взгляд нашел отражение в трудах основоположника отечественной лингвистической теории перевода Андрея Венедиктовича Фёдорова. В его фундаментальной работе «Основы общей теории перевода» перевод определяется прежде всего как языковой процесс. Фёдоров рассматривал перевод, с одной стороны, как «процесс, совершающийся в форме психического акта», а с другой — как «результат этого процесса, т. е. новое речевое произведение» [4]. Таким образом, был заложен фундамент для системного изучения перевода как научной дисциплины.

Наиболее значительное развитие идеи Якобсона получили в рамках теории закономерных соответствий, которая стала ядром московской школы перевода. Такие выдающиеся ученые, как Я.И. Рецкер, Л.С. Бархударов и, особенно, В.Н. Комиссаров, разрабатывали детальные классификации переводческих трансформаций (лексических, грамматических, стилистических). В основе их концепций лежит принципиальное положение, созвучное якобсоновскому: поскольку полного тождества между единицами разных языков не существует, переводчик неизбежно прибегает к преобразованиям для сохранения инварианта — смыслового ядра исходного сообщения. Сама идея поиска «инварианта перевода» и достижения функционального соответствия через системные трансформации является прямым развитием тезиса Якобсона об «эквивалентности при различии». Российские ученые не просто приняли этот принцип, но и детально разработали его методологический аппарат.

Провокационный тезис Якобсона о неперевождимости поэзии вызвал широкую и плодотворную дискуссию в среде российских теоретиков и практиков художественного перевода. Вместо того чтобы просто принять или

отвергнуть это утверждение, отечественные исследователи использовали его как стимул для более глубокого анализа проблемы. Например, Ефим Григорьевич Эткинд в своих работах, посвященных переводу поэзии, полемизировал с Якобсоном, доказывая возможность воссоздания формального единства и художественной целостности оригинала на другом языке. Исследования Юрия Даниловича Левина также были направлены на изучение способов передачи сложных формальных структур. Таким образом, категоричность Якобсона заставила российских ученых разработать более тонкие и комплексные подходы к переводу художественной формы, что значительно обогатило эту область переводоведения.

Влияние Якобсона не ограничилось чисто лингвистическими теориями. Его идея межсемиотического перевода (трансмутации) оказалась чрезвычайно созвучной идеям тартуско-московской семиотической школы и ее лидера Юрия Михайловича Лотмана. Важно отметить, что идеи Якобсона получили высокую оценку и развитие в работах О.С. Ахмановой. В своей рецензии 1960 года на сборник «On Translation» она особо выделила новаторский подход Якобсона, что впоследствии повлияло на её собственное определение интерсемиотического перевода как «передачи данного содержания... средствами какой-л. несловесной семиотической системы, такой как хореография, музыка и т.п.» [2]. Рассмотрение перевода не просто как межъязыковой, а как межкультурной и межсемиотической деятельности нашло благодатную почву в работах ученых этого направления, расширив само понимание переводческого процесса.

Можно заключить, что концепция Романа Якобсона легла в основу нескольких ключевых направлений российской теории перевода. Она послужила теоретическим базисом для становления лингвистической школы, дала импульс для разработки теории закономерных соответствий и переводческих трансформаций, стимулировала глубокие исследования в области художественного перевода и, наконец, гармонично вписалась в более широкий семиотический подход к культуре. Российское переводоведение не просто усвоило идеи Якобсона, но и творчески их переработало, создав на их основе оригинальные и детально разработанные научные концепции.

Оценка вклада Р. Якобсона в российском переводоведении

В российском научном сообществе вклад Романа Якобсона в теорию перевода оценивается исключительно высоко. Его принято считать одним из основоположников современного лингвистического подхода к переводу, который позволил этой дисциплине окончательно оформиться как самостоятельной науке. Отечественные ученые единодушно признают, что именно Якобсон со-

вершил ключевой концептуальный сдвиг, определив перевод не как интуитивное искусство, а как закономерный языковой процесс, доступный для строгого анализа. Его работа рассматривается как отправная точка, от которой отталкивались практически все последующие лингвистические теории перевода в России, и как фундаментальный труд, заложивший методологические основы для нескольких поколений исследователей.

Особую ценность для российских ученых представляет введенный Якобсоном принцип «эквивалентности при различии». Эта формула была воспринята как чрезвычайно продуктивное решение вековой дилеммы «буквального» и «вольного» перевода. Такие теоретики, как В.Н. Комиссаров и Л.К. Латышев, высоко ценили этот подход за то, что он теоретически обосновал неизбежность и закономерность переводческих трансформаций. Концепция Якобсона позволила перейти от оценочных суждений к объективному анализу тех преобразований, которые совершает переводчик для сохранения инвариантного содержания оригинала. Его идеи стали тем теоретическим фундаментом, на котором была выстроена детально разработанная теория переводческих соответствий.

Вместе с тем оценка наследия Якобсона в России не сводится к безраздельному принятию всех его тезисов. Наиболее острую и продуктивную научную полемику вызвало его категоричное утверждение о принципиальной непереводаемости поэзии. Выдающиеся теоретики художественного перевода, такие как Е.Г. Эткинд и Ю.Д. Левин, вступали с Якобсоном в заочный диалог, оспаривая его вывод. Однако эта критика носила конструктивный характер. Она не умаляла общего значения его вклада, а, напротив, стимулировала более глубокое и всестороннее изучение проблемы передачи художественной формы. Таким образом, даже спорные положения концепции Якобсона послужили мощным импульсом для развития отечественной теории перевода.

В конечном счете российское переводоведение рассматривает Романа Якобсона как фигуру исторического масштаба. Его вклад ценится не только за конкретные идеи и классификации, но и за тот мощный интеллектуальный импульс, который он придал всей отрасли. Его статья «О лингвистических аспектах перевода» входит в обязательный канон академической литературы для всех специалистов по переводу в России. Он признан пионером, который окончательно утвердил лингвистический статус теории перевода и наметил ключевые направления для ее дальнейшего развития, которые остаются актуальными и по сей день.

Дискуссионные аспекты и перспективы исследований

Несмотря на свой канонический статус, теория

Якобсона в XXI веке становится точкой для критического переосмысления. Современное переводоведение, обогатившееся антропоцентрическими парадигмами (когнитивными, социокультурными, прагматическими), указывает на ограничения его строго структуралистской модели. Критике подвергается имманентность его подхода, который рассматривает перевод как абстрактную операцию между двумя языковыми системами, оставляя «за скобками» такие ключевые факторы, как когнитивные процессы в сознании переводчика, его идеологическая позиция и социокультурный «габитус». Исследователи указывают, что переводчик не является нейтральным «перекодировщиком», а выступает активным субъектом, чьи решения обусловлены не только языковой асимметрией, но и его собственным опытом, ценностями и влиянием социальных институтов.

Дальнейшее развитие этой критики можно найти в функционалистских подходах, в частности в скопос-теории, которая кардинально меняет оптику анализа. Если для Якобсона высшим критерием является верность исходному тексту (эквивалентность), то для сторонников скопос-теории (например, Г. Вермеера и К. Райс) главным ориентиром становится цель (*skopos*) перевода и его предполагаемая функция в принимающей культуре. Это смещает фокус с эквивалентности на адекватность — соответствие текста перевода поставленной цели. Такой подход ставит под сомнение универсальность якобсоновской модели, демонстрируя, что один и тот же исходный текст может иметь множество принципиально разных, но одинаково легитимных переводов в зависимости от того, предназначен ли он для детей, для специалистов или для широкой публики.

Тем не менее, новые научные вызовы не столько отменяют, сколько диалектически усложняют наследие Якобсона, открывая перспективы для его нетривиального применения. Его концепция межсемиотического перевода (трансмутации) обретает беспрецедентную актуальность в эпоху цифровой конвергенции и мультимодальности. Современная культура насыщена актами трансмутации: литературное произведение преобразуется в сценарий, затем в фильм, который, в свою очередь, становится основой для видеоигры или графического романа. Анализ этих сложных цепочек переноса смысла между разными знаковыми системами (вербальными, визуальными, аудиальными, интерактивными) представляет собой благодатное поле для применения и развития идей Якобсона, позволяя вскрыть глубинные механизмы современной культуры.

Наконец, на фоне стремительного развития искусственного интеллекта, структурный подход Якобсона к семантике вновь оказывается неожиданно востребован-

ным. Его фокус на формальных отношениях внутри языковой системы помогает понять как возможности, так и фундаментальные ограничения машинного перевода. Современные нейросети успешно оперируют на уровне синтаксических структур и статистических соответствий, однако их «сбои» при переводе юмора, иронии, метафор или культурно-специфических реалий обнажают проблему, на которую указывал Якобсон: значение не сводится к референции, а рождается в сложной сети внутриязыковых отношений. Таким образом, его теория может стать инструментом для глубокого анализа семантических барьеров, с которыми сталкивается искусственный интеллект, и для разработки более совершенных моделей перевода.

Заключение

В заключение следует констатировать, что теория Романа Якобсона стала не просто одним из этапов, а тектоническим сдвигом в истории переводоведения, обеспечив его переход в статус строгой научной дисциплины. Его концептуальный аппарат — от трехчастной классификации перевода до принципа «эквивалентности при различии» — предоставил исследователям универсальный язык для описания сложнейших процессов межъязыковой и межкультурной коммуникации. Якобсон убедительно доказал, что перевод — это не периферийное лингвистическое упражнение, а фундаментальное свойство языка, в котором раскрываются его самые глубокие механизмы.

Российская теория перевода, как было показано, не просто усвоила идеи Якобсона, но вступила с ними в продуктивный диалог, творчески их развивая. На его лингвистическом фундаменте выросли оригинальные отечественные концепции, такие как теория закономерных соответствий и теория уровней эквивалентности. В то же время, критическое осмысление его тезисов, особенно в области поэтического перевода, не позволило его наследию превратиться в застывшую догму, а сделало его источником для плодотворных научных дискуссий, которые обогатили и усложнили российскую переводоведческую мысль.

Таким образом, непреходящая ценность вклада Романа Якобсона заключается не столько в предложенных им ответах, сколько в поставленных им вопросах. Его наследие сегодня — это не свод готовых решений, а методологический компас, позволяющий ориентироваться в усложняющемся ландшафте современных переводческих практик, от художественного творчества до машинного перевода и мультимодальной коммуникации. Он задал те фундаментальные вопросы о границах переводимости, природе эквивалентности и соотношении языка и мышления, которые продолжают питать научную мысль и определять будущее теории перевода.

ЛИТЕРАТУРА

1. Автономова Н.С. Познание и перевод. Опыты философии языка / Н. С. Автономова. – Москва: РОССПЭН, 2008.
2. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов / О.С. Ахманова. – 2-е изд., стер. – Москва: Советская Энциклопедия, 1969.
3. Устинов М. Роман Якобсон и французская школа перевода / М. Устинов // Логос. – 2011. – № 5–6 (84). – С. 35–49.
4. Федоров А.В. Основы общей теории перевода (Лингвистические проблемы) / А.В. Федоров. – Москва: Филология Три, 2002.
5. Якобсон Р.О. О лингвистических аспектах перевода / Р.О. Якобсон // Избранные работы. – Москва: Прогресс, 1985.

© Лю Ян (1593557980@qq.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

БРЕЙНРОТ-КОНТЕНТ КАК ЯЗЫКОВОЙ МАРКЕР СОВРЕМЕННОСТИ КУЛЬТУРНОГО КОНФЛИКТА В ЦИФРОВУЮ ЭПОХУ

Майер Валерия Станиславовна

кандидат филологических наук, старший преподаватель,
Волгоградский государственный университет
valeriyamayer@volsu.ru

BRAINROT CONTENT AS A LINGUISTIC MARKER OF MODERNITY OF CULTURAL CONFLICT IN THE DIGITAL AGE

V. Mayer

Summary: This paper analyzes the phenomenon of «brainrot» content as a manifestation of digital culture, focusing on its linguistic and cultural aspects. The study aims to identify the key characteristics of this content, analyze its origin, meaning, and socio-cultural impact, using methods such as content analysis, linguistic comparison, and interpretation of social media data and user comments.

Through the examination of various examples, the study reveals that brainrot is characterized by its minimal semantic content, high phonetic consistency, emotional coloring, and the potential for remixing. A particular focus is placed on "Italian" brainrot memes generated through artificial intelligence and their role in shaping new lexical indicators of modernity.

It was found that these phenomena not only reflect but also actively transform the language practices of generations Z and Alpha. The results of the study can be useful in various fields, such as sociolinguistics, media communication, and cultural linguistics, to gain a deeper understanding of the features of digital interaction.

The findings of the study support the importance of brainrot content as an object of scientific analysis and its impact on the formation of a new linguistic reality in the digital age.

Keywords: brainrot, cultural conflict, marker of modernity, clip thinking, neologism, "Word of the year", artificial intelligence, theory of generations.

Аннотация: В данной работе проводится анализ феномена брейнрот-контента как одного из проявлений цифровой культуры, с особым вниманием к его лингвистическим и культурным аспектам. *Объектом* исследования является языковая природа брейнрота, его роль в формировании современного метатекстического дискурса и влияние на восприятие молодежной аудитории.

Целью работы является выявление ключевых характеристик брейнрот-контента, анализ его этимологии, семантики и социокультурного воздействия. В ходе исследования были применены *методы* контент-анализа, сравнительно-лингвистического сопоставления и интерпретации данных из социальных сетей и пользовательских комментариев.

В ходе исследования были выявлены ключевые характеристики брейнрота: его минимальная смысловая нагрузка, высокая фонетическая регулярность, эмоциональная окраска и возможность ремикширования. Особое внимание было уделено «итальянским» брейнрот-мемам, созданным с помощью искусственного интеллекта, а также их роли в формировании новых лексических маркеров современности.

Было установлено, что данные явления не только отражают, но и активно трансформируют языковую практику поколений Z и Альфа. Результаты исследования могут быть полезны в различных *областях*, таких как социолингвистика, медиакommunikация, лингвокультурология для более глубокого понимания особенностей цифрового взаимодействия.

Выводы исследования подтверждают значимость брейнрот-контента как объекта научного анализа и его влияние на формирование новой языковой реальности.

Ключевые слова: брейнрот, культурный конфликт, маркер современности, клиповое мышление, неологизм, «Слово года», искусственный интеллект, теория поколений.

Введение

В современном обществе культурные конфликты представляют собой сложное и многогранное явление, возникающее в результате столкновения различных культурных норм, ценностей, традиций и мировоззрений. В условиях глобализации, когда границы между культурами становятся все более размытыми, а общества становятся все более взаимосвязанными, эти конфликты приобретают особую актуальность [Тишкевич 2020: 186].

Культурные конфликты могут проявляться в различных формах: от личных разногласий до масштабных социальных и политических напряжений, затрагивающих целые сообщества и нации. Как отмечает Е. Н. Богатырева, современные культурные конфликты представляют

собой динамичные процессы, включающие вопросы, связанные с идентичностью, распределением власти, ресурсов и влиянием [Богатырева 2016: 132–133].

Американский нейробиолог Г. Бернс постулирует, что «культура представляет собой совокупность как устоявшихся социальных, правовых и экономических институтов, так и менее регламентированных тенденций и течений» [Бернс 2012: 633–635]. И в условиях современного мира, характеризующегося процессами глобализации, культурные конфликты становятся неотъемлемой частью нашей реальности. Они могут быть вызваны различными факторами, такими как миграция, технологический прогресс, изменения в экономических системах, экологические проблемы и рост межкультурного взаимодействия. Однако такие конфликты не всегда приводят к негативным последствиям. Напротив, они могут стать стимулом

для диалога, взаимопонимания и интеграции новых культурных взглядов, способствуя тем самым развитию и обогащению общества [Мясоедов 2014: 18].

В актуальных культурных конфликтах центральную роль зачастую играет язык. Лингвисты, изучающие особенности языкового поведения, занимают ключевое положение в понимании этих взаимодействий. В рамках своих исследований они изучают широкий круг вопросов, включая формирование идентичности, сохранение стереотипов, использование манипулятивных методов, а также механизмы межкультурной коммуникации.

Результаты этих исследований могут быть использованы для разработки эффективных стратегий посредничества и урегулирования конфликтов, основанных на глубоком понимании культурных аспектов, заложенных в языке.

Культурные конфликты тесно связаны с языковыми маркерами современности, которые отражают динамичные изменения в обществе, развитие технологий, ценностей и социальных норм. Под маркерами современности мы понимаем лексические единицы, ставшие символами нашего времени, воплощающие ключевые события, процессы и реалии текущего исторического периода. Такие языковые маркеры современности служат временными ориентирами, помогая понять, какие вопросы наиболее актуальны в общественных дискуссиях. Лингвистические маркеры современности не ограничиваются повседневным общением, но также проникают в сферу средств массовой информации и становятся неотъемлемой частью публичного дискурса [Шамне 2023: 288].

В последнее десятилетие наблюдается повышенный интерес к ежегодным рейтингам «Слово года» (Word of the year – WOTY), которые составляются авторитетными лингвистическими организациями и словарями по всему миру. Цель данных рейтингов выявить и отметить слова, наиболее точно отражающие ключевые тенденции, вызовы и проблемы, с которыми мы сталкиваемся в течение года [Сперанская 2021: 104–106]. Языковые маркеры современности (победители и номинанты WOTY-рейтингов) наиболее четко передают культурные конфликты в различных сферах жизни, таких как технологии, ценности и социальные нормы. Такие языковые явления как неологизмы, стилистические особенности и речевые обороты, не только отражают текущие процессы и актуальные тренды в обществе, но и активно участвуют в их формировании [Майер 2024: 223–224].

Основные результаты

В 2024 году Большой Оксфордский словарь, выпускаемый издательством Оксфордского университета, признали слово «brainrot» (в переводе с английского –

«гниение мозга») словом года. Данный неологизм, пришедший из интернет-сленга, обозначает многократное использование фрагмента медиаконтента (полимодальная речевая единица – мем, а также саундбайт), который прочно закрепляется в памяти человека. Лексическая единица brainrot в современном интернет-дискурсе используется для описания контента, вызывающего отторжение и зависимость одновременно. Регулярное потребление низкокачественного brainrot онлайн-контента может оказать пагубное воздействие на психологическое состояние и когнитивные способности человека, что, в свою очередь, может привести к развитию цифрового аутизма.

Брейнрот как феномен цифровой культуры

Широкое распространение неологизма brainrot в социальных сетях и цифровых экосистемах, где он используется для описания заикленности на определенном контенте, объясняет его популярность. На основе анализа статистических данных, полученных из авторитетного веб-приложения Google Trends, можно сделать вывод о том, что в период с ноября 2024 года по май 2025 года наблюдался всплеск интереса к лексической единице brainrot (см. рис. 1) Данный неологизм приобрел особую популярность в таких странах, как Филиппины, Чехия, Австралия, Норвегия, Новая Зеландия, Швеция и ряде других.

Выбор brainrot в качестве слова года свидетельствует о значительном влиянии цифровых медиа на современный язык. Лингвисты отмечают, что термин brainrot весьма точно характеризует увлекательную, повторяющуюся и порой абсурдную природу современной онлайн-культуры. Это наглядно демонстрирует, как Gen Z («зумеры») и Gen Alpha («поколение Альфа») формируют язык современности, применяя инновационные и креативные подходы. Как отмечает лингвист М. Тэн, *“Brainrot slang reflects a sense of self-awareness among its users. While they recognize the “silliness” of its terms, they also find it to be a form of escapism in a fast-paced digital world”* // Brainrot сленг отражает самосознание его пользователей. Хотя они признают «глупость» его терминов, они также считают, что это способ сбежать от реальности в быстро меняющемся цифровом мире (здесь и далее перевод наш).

Неологизмы, созданные в рамках брейнрот-контента и интернет-мемов, все чаще становятся предметом внимания лингвистических обзоров и национальных рейтингов «Слово года». Такие лексические единицы, как **rizz** (сокращение от «charisma»), обозначающий умение очаровывать окружающих, и **sigma**, описывающий стереотипного «сильного одиночку», вошли в списки победителей и номинантов подобных премий в различных странах. Так, например, неологизм rizz был признан Оксфордским университетским издательством «Словом года – 2023».

Лексическая единица *sigma* стала молодежным словом 2024 года в Польше, а также заняла второе место в списке самых упоминаемых слов в соцмедиа в России в прошлом году. Данные неологизмы, ставшие языковыми маркерами современности, демонстрируют влияние цифровой культуры на современный язык и показывают, как меметические выражения постепенно входят в общелитературный язык.

Брейнрот-контент представляет собой яркий пример *клипового мышления*, характерного для представителей Gen Z и Alpha. Для такого типа контента характерны минимальная смысловая глубина, частое повторение и эмоциональная выразительность, что является типичными чертами медиасреды, ориентированной на кратковременное внимание и мгновенное восприятие информации [Бухарбаева 2020: 790].

Феномен брейнрота тесно связан с такими понятиями, как **earworm** (музыкальное «застывание»), **memetics** (распространение идей в форме мемов) и **digital folklore** (интернет-фольклор). Однако, в отличие от классических примеров этих явлений, современный брейнрот активно использует вербальные элементы, что делает его объектом пристального внимания со стороны лингвистов.

В ходе исследования, посвященного изучению брейнрот-контента в контексте цифровой меметической среды, были выявлены и проанализированы ключевые характеристики этого типа медиапродукции. В результате глубокого анализа было установлено, что брейнрот-контент обладает рядом особенностей, которые делают его привлекательным для аудитории:

1. *простота и ограниченность смысла* – текстовые и звуковые элементы характеризуются минимализмом в семантической нагрузке, что способствует их легкому восприятию и запоминанию [Дутко 2020: 80–83];
2. *повторяющиеся ритмы, рифмы и структурные паттерны* – психолог-исследователь в области когнитивного музыковедения Д. Флориду отмечает, что высокая степень фонетической регулярности усиливает когнитивное восприятие контента, делая его более запоминающимся [Floridou 2015: 29];
3. *эмоциональная окраска* – фрагменты часто содержат ярко выраженную эмоциональную окраску, такую как ирония, драматизм или абсурд, что привлекает внимание аудитории и усиливает ее вовлеченность [Лысенко 2017: 410–414];
4. *возможность ремикширования и реинтерпретации* – благодаря высокой пластичности материала он может быть использован в различных пользовательских проектах, что способствует его распространению и преобразованию [Щурина 2023: 558–561].

Выявленные признаки позволяют рассматривать брейнрот-контент как специфический тип цифрового меметического явления, обладающего значительным потенциалом вовлечения и вирусного распространения в онлайн-среде.

Брейнрот-контент, являясь неотъемлемой частью интернет-культуры, прошел через множество этапов развития. Эта эволюция отражает трансформацию способов создания, распространения и восприятия меметического медиаконтента в эпоху цифровых технологий. В начале 2010-х годов в музыкальной индустрии стали популярными такие произведения, как «What Does the Fox Say?» норвежского дуэта Ylvis, «Pen Pineapple Apple Pen (PPAP)» японского исполнителя Piko-Taro, а также музыкальный трек «Baby Shark» от Pinkfong, созданный для детской аудитории, но ставший глобальным интернет-мемом. Данные произведения стали одними из первых примеров так называемого «вирусного меметического звукового контента».

Созданный в 2023 году Алексеем Герасимовым анимационный сериал «**Skibidi Toilet**» быстро стал ярким примером современного брейнрот-контента благодаря своему абсурдному сюжету и запоминающемуся визуальному стилю. Герасимов создал короткометражный фильм, в котором из грязного унитаза появляется мужская голова и исполняет песню. Такой гротескный образ был навеян повторяющимся кошмаром, который некогда преследовал автора. Сериал повествует о противостоянии между антропоморфными унитазами, известными как «Скибиди Туалеты», и техно-модифицированными людьми, известными как «Агенты» (см. рис. 2). С момента выхода первой серии проект стал популярным молодежным интернет-мемом. Сочетание абсурдности, яркой визуальной стилистики и возможности для ремикширования позволило сериалу занять важное место в культуре брейнрота и цифрового меметизма особенно у Gen Alpha.

Колумнист Джессика Уинтер в статье для американского еженедельника The New Yorker, специализирующегося на массовой культуре, описывает свое видение взаимосвязи brainrot-контента и сериала Skibidi Toilet следующим образом: *“Brain rot is thus a strikingly capacious term, enfolding the psychological and cognitive decay wrought by screen addiction, the bacteria-like content that feeds the addiction, and the argot of a generation for whom much of this content is made. When I asked my son, who is seven, to define “brain rot,” he replied, “Skibidi Ohio rizzler.” // Таким образом, «брейнрот» – это чрезвычайно многогранный термин, который охватывает целый ряд проблем, связанных с психологической и когнитивной деградацией, вызванной зависимостью от экранов. Он также охватывает контент, который поддерживает эту зависимость, и сленг поколения, для которого этот контент в основном создается. Когда я попросила своего семилетнего*

сына дать определение брейнроту, он ответил: «Скибиди риззлер из Огайо».

Влияние искусственного интеллекта (ИИ) на лексико-семантическую трансформацию в брейнрот-контенте

Если феномен Skibidi Toilet демонстрирует, как оригинальный авторский контент может стать вирусным и занять свою нишу в цифровой культуре, то так называемые «итальянские» брейнрот-мемы (**Italian brainrot**) наглядно демонстрируют, как современный пользовательский контент все чаще создается с помощью ИИ. Данные мемы, не имеющие прямого отношения к итальянской музыке или культуре, создаются с использованием алгоритмов синтеза голоса, автоматической генерации текстов и музыкальных ремиксов, что служит ярким примером влияния ИИ на эволюцию интернет-меметики. Использование технологий позволяет создавать новые формы аудиовизуального контента, которые легко адаптируются, распространяются и воспринимаются как часть глобальной брейнрот-культуры.

Образы животных и существ, связанные с феноменом итальянского брейнрота, были созданы с помощью нейросетей и представлены в виде визуальных обликов, которые могут показаться необычными и даже абсурдными. Имена некоторых персонажей стилизованы под итальянский язык с использованием популярного в интернете приема – смешения вымышленных слов с флексиями «-ини», «-елло», «-аджо» и другими, что создает псевдоитальянскую интонацию. Например, имя персонажа *Chimpanzini bananini* является производным от диминутива *chimpanzee* (шимпанзе), с добавлением итальянского окончания *-ini*.

Необходимо подчеркнуть, что в среде международного сообщества преподавателей итальянского языка наблюдается обеспокоенность в связи с распространением контента, который искажает восприятие итальянского языка и культуры. Такие мемы могут оказать негативное влияние на процесс изучения языка и сформировать ложное представление о его подлинных особенностях. Слова и выражения, используемые в этих мемах, не имеют реального значения в итальянском языке. Одним из ярких примеров является мем с персонажем *Bombardiro Crocodilo*, представляющим собой гибрид крокодила и военного бомбардировщика. Однако в итальянском языке слово «крокодил» звучит как «*coccodrillo*».

Несмотря на то, что итальянский брейнрот представляет собой цифровой сюрреализм современного поколения, в нем часто присутствуют игры слов, пародии и ритмические структуры, для понимания которых необходимы фоновые знания. Под фоновыми знаниями мы подразумеваем два основных компонента: сведения, от-

носящиеся к конкретному контексту, и более обширные знания о мире в целом [Иванова 2003: 41–43].

В ходе нашего исследования были выявлены и проанализированы ключевые культовые персонажи, связанные с итальянским брейнротом. В процессе анализа были описаны их образы, определена их роль в меметическом дискурсе и предпринята попытка этимологически интерпретировать связанные с ними термины и выражения (см. табл. 1). Названия этих персонажей были подвергнуты лингвистическому анализу, который позволил рассмотреть их фонетическое восприятие, семантическую нагрузку и культурные коннотации, что позволило понять механизмы создания и распространения подобных интернет-мемов. (Таб. 1.)

Все персонажи обладают детально проработанным медиа-лором. У каждого из них есть уникальные черты, мотивы поведения и даже сюжетные конфликты. Данные образы активно используются в пользовательском контенте, анимационных роликах и даже в маркетинговых стратегиях крупных брендов. Они становятся узнаваемыми элементами цифровой культуры и включаются в рекламные кампании. Персонажи брейнрота выходят за рамки развлекательного контента и превращаются в языковые и культурные маркеры современности, способные влиять на восприятие бренда и взаимодействие с аудиторией.






Помимо коммерческого и культурного потенциала, персонажи брейнрот-контента также вызывают вопросы с точки зрения этики и морали. В аудиовизуальных материалах, связанных с персонажами брейнрот-мемов, такими как Бомбардиرو Крокодил и Тралалеро Тралала, были обнаружены элементы, которые могут привести к межкультурным разногласиям. Эти элементы включают в себя проявления религиозной нетерпимости, национальные стереотипы и оскорбительные высказывания. В некоторых случаях содержание этих персонажей подвергалось критике за распространение исламофобии и богохульства. Например, в аудиоряде видео с участием Тралалеро Тралалы были обнаружены выражения, направленные на оскорбление религиозных символов, включая неуважительные упоминания Бога и Аллаха, что ставит под сомнение этичность их использования в массовой цифровой коммуникации.

Исследование феномена итальянского брейнрота позволяет выявить ряд основополагающих векторов лексико-семантических изменений, вызванных автоматизацией процессов генерации контента:

1. генерация голоса (технологии синтеза речи – *Text-to-Speech*) и текста (генеративные языковые модели – *LLaMA*, *GPT* и др.), позволяющие создавать новые версии уже известного контента или имитировать оригинальные треки без участия человека;
2. изменение языковых структур под воздействием

Таблица 1.

Лингвокультурный анализ персонажей итальянского брейнрота.

Название персонажа	Описание	Этимологическая интерпретация
 Tralalero Tralala	трехногая антропоморфная акула в кроссовках Nike, ставшая первым вирусным персонажем жанра	(англ. <i>Tra-la-la singer</i>) — калька с английского словосочетания, происходящего от звукоподражательного "tra-la-la", часто используемого в музыкальных композициях, не имеющих внятного смысла
 Ballerina Cappuccina	образ чашки капучино, облаченной в балетную пачку и исполняющей пируэт на пуантах	(англ. <i>Coffee ballerina</i>) — от «ballerina» и «cappuccino», служит для ироничного обозначения изысканных и утонченных образов, а иногда оно становится отправной точкой для создания новых мемов
 Tung Tung Tung Sahur	антропоморфное полено с атлетической булавой в руке, стоящее на автобусной остановке и озвученное голосом, принадлежащим жителю Индонезии	(англ. <i>Drum boy at dawn</i>) — "tung tung" — барабанный ритм а "sahur" — напоминание о утренней трапезе во время священного месяца Рамадан
 Trippi Troppi	существо, напоминающее креветку, кошку и представителя инопланетной цивилизации	(англ. <i>Trippy shrimp-cat</i>) — от английского "trippy" (странный, психоделический) и "troppi", которое является искажением слов "tropical" или "shrimp"
 Bombombini Gusini	гибридное существо, представляющее гуся, соединенного с бомбардировщиком — в итальянском брейнрот лоре представлен как «брат» ранее упомянутого Bombardiro Crocodilo	(англ. <i>Goose bombs</i>) - смесь слов "bomb" и вымышленного "gusini", образованного от английского слова "goose", является примером намеренного искажения слов

алгоритмов (формирование новых строк на основе статистических паттернов, комбинирование и повторение уже существующие фразы, воспроизведение стиля без полного понимания его смысловой основы), приводящее к возникновению текстовых конструкций, сохраняющих внешнюю форму оригинала, но теряющих внутреннюю семантическую связность. Такое упрощение текста еще больше усиливает один из ключевых признаков брейнрота – минимальную смысловую нагрузку, делая его более доступным и запоминающимся для массовой аудитории;

3. эволюция мемов в условиях автоматизации, приводящая к увеличению скорости появления и распространения новых форм, снижению порога входа для создания контента – даже новички могут использовать готовые ИИ-инструменты, а также появлению возможности массовой переработки одного и того же исходного материала в различных вариациях, что усиливает его вирусный потенциал.

Брейнрот-контент в аспекте актуальных прагматических коннотаций

Каждый индивид обладает уникальным способом восприятия окружающего мира и воздействия на него, что придает устной речи и языку особую выразительность. Е.Н. Мельникова отмечает, что специфика оценочной коннотации состоит в том, что говорящий не только передает определенное интеллектуальное содержание, но и выражает закрепленное в языковой практике оценочное отношение к языковой единице, а через нее – к обозначаемой ситуации [Мельникова 2007: 169].

В результате систематизации и анализа более 80 англоязычных, немецкоязычных и испаноязычных текстов, содержащих лексическую единицу *brainrot*, были выявлены следующие коннотации, связанные с этим феноменом, которые представлены в таблице 2.

Анализ восприятия брейнрот-контента в цифровом обществе позволяет сделать вывод о его неоднознач-

Таблица 2.

Brainrot. Виды коннотаций.

Виды коннотаций	% соотношение по категориям	Пример
Отрицательная (исключительно негативное отношение автора текста к описываемому явлению)	42	<p>«Looking back at those interactions and reflecting on my daily vocabulary, it has occurred to me how our generation's chronic online consumption of "brain rot" content has reached an indescribably embarrassing and dangerous state.»</p> <p>Оглядываясь назад на эти взаимодействия и анализируя свой словарный запас, я понимаю, что наше поколение хронически потребляет онлайн-контент, который негативно влияет на наше мышление. Это вызывает у меня чувство стыда и беспокойства.</p> <p>«Ich brauche Hilfe. Ich weiß nicht, was ich tun soll. Brain Rot hat mich zu einem Versager im Leben gemacht.»</p> <p>Мне нужна помощь. Я не знаю, как мне быть. Брейнрот сделал меня неудачником по жизни.</p> <p>«Unfortunately, the amount of brainrot consumption has drastically increased hence making it more widespread and more lethal and cringe. It's like Plague.»</p> <p>К сожалению, количество потребляемого брейнрот-контента резко возросло, делая его более распространенным, более смертоносным и вызывающим отвращение. Это как Чума.</p>
Нейтральная (языковые средства лишены какой-либо эмоциональной окраски, отмечается лишь констатация факта)	35	<p>«The intervals between brain rot generations are getting shorter which means we are approaching a brain rot singularity.»</p> <p>Интервалы между поколениями, подверженными брейнроту, становятся все короче, а это значит, что мы приближаемся к сингулярности, связанной с «гниением мозга».</p> <p>«Por otro lado, el brain rot tiene un impacto más profundo en las capacidades cognitivas e intelectuales.»</p> <p>С другой стороны, брейнрот-контент оказывает более серьезное влияние на когнитивные и интеллектуальные функции.</p> <p>«Wenn Sie wissen, was Brain Rot, bedeutet, haben Sie es wahrscheinlich schon längst.»</p> <p>Если вам известно о том, что такое брейнрот, вы, вероятно, уже сталкивались с этим явлением.</p>
Положительная (отношение автора текста к описываемому явлению сугубо положительное)	23	<p>«¡Me encanta! ¡Vamos, chicos, una película sobre una cabeza que sale de un váter? Eso va a ser lo más absurdo e increíble de la historia. Fuera con esa actitud de viejo y disfrutad del caos.»</p> <p>Мне нравится! Давайте, ребята, фильм о голове, вылезающей из унитаза? Это будет самая абсурдная и невероятная вещь на свете. Избавьтесь от этого старомодного отношения и наслаждайтесь хаосом.</p> <p>«Deutscher Hirnbrand! Was für ein absoluter Höhepunkt der Unterhaltung.»</p> <p>Немецкий брейнрот! Какой абсолютный шедевр в сфере развлечений.</p> <p>«Skibidi toilet is like one of my new favorite web series I always watch the new episodes when they come out.»</p> <p>«Скибиди туалет» – один из моих новых любимых веб-сериалов. Я всегда смотрю новые серии, когда они выходят.</p>

ной оценке. Для некоторых людей, особенно молодых, брейнрот стал значимым культурным явлением, тесно связанным с мемами и цифровым самовыражением. Такой контент служит источником вдохновения для создания пользовательского контента. Часть аудитории относится к брейнроту нейтрально, воспринимая его как фоновое явление в онлайн-пространстве, не вызывающее сильных эмоций и не привлекающее внимания. Однако, в основном, преобладают критические оценки, которые рассматривают брейнрот как поверхностное и часто повторяющееся явление, способное вызывать раздражение или даже этические споры, особенно при обсуждении деликатных тем.

Заключение

Исследование брейнрота, как уникального явления в цифровой культуре, выявило его многогранность и сложность. Этот контент отражает особенности речевого поведения и коммуникативных практик современной молодежи, становясь не только развлекательным медиа-контентом, но и важным лингвокультурным феноменом.

Анализ брейнрота показал его связь с меметикой, клиповым мышлением и цифровым самовыражением Gen Z и Alpha. Особенности брейнрота, такие как минимальная смысловая нагрузка, высокая фонетическая регулярность, эмоциональная окраска и возможность ремикширования, подтверждают его уникальную природу как вирусного элемента в интернет-пространстве.

В данной работе особое внимание уделяется «итальянским» брейнрот-мемам, созданным с использованием ИИ. Такие мемы наглядно демонстрируют, как пользовательский контент эволюционирует под воздействием алгоритмических технологий. Несмотря на свою псевдоэтническую стилизацию, эти мемы оказывают существенное влияние на восприятие языка и культуры, формируя новые лингвистические маркеры современности – слова и выражения, отражающие ключевые события, вы-

зовы и процессы текущего исторического периода.

Брейнрот-контент не только отражает, но и активно участвует в формировании новой языковой реальности. В этой реальности языковые маркеры современности становятся ключевыми ориентирами для понимания актуальных социальных, технологических и культурных изменений. Брейнрот-контент тесно связан с ежегодными рейтингами «Слово года». Неологизмы, такие как «rizz» или «sigma», появившиеся в рамках брейнрот-контента, становятся символами цифровой эпохи и привлекают внимание лингвистического сообщества.

Однако брейнрот-контент вызывает неоднозначную реакцию в обществе. Для некоторых он становится источником вдохновения и ироничного восприятия, в то время как для других он становится символом поверхностности и даже моральной деградации в онлайн-коммуникации. Некоторые примеры брейнрота, такие как мемы с персонажами Tralalero Tralala или Bombardiro Crocodilo, выходят за рамки юмора и становятся причиной культурных конфликтов. Они основаны на религиозной нетерпимости, искажении этнических стереотипов и провокационном использовании чувствительных тем. Это ставит под сомнение этичность их создания и распространения в массовой цифровой коммуникации.

Таким образом, брейнрот-контент заслуживает глубокого научного изучения как неотъемлемая часть цифровой лингвистической реальности. Он способен оказывать влияние на восприятие языка, формирование идентичности и межкультурные коммуникации. Исследование брейнрот-контента представляет собой обширное поле для дальнейших научных изысканий в области лингвистики, медиакоммуникаций, культурологии и цифровой этики. Оно открывает новые горизонты для понимания того, как язык становится не только инструментом культурного обогащения, но и средством культурного противостояния в условиях глобализации и технологического прогресса.

Приложение



Рис. 1. Brainrot. Динамика популярности. Google Trends.



Рис. 2. Фрагмент из анимационного сериала «Skibidi Toilet»

ЛИТЕРАТУРА

1. Богатырева Е.Н. Культурный конфликт в контексте социокультурного анализа / Е.Н. Богатырева. — Текст: непосредственный // Известия Саратовского университета. Нов. Сер. — Серия: Философия. Психология. Педагогика. — 2016. — № 16 (2). — С. 130–134.
2. Бухарбаева А.Р. Клиповое мышление поколения Z: методы развития творческого потенциала студентов / А.Р. Бухарбаева, Л.В. Сергеева. — Текст: непосредственный // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Литературоведение, журналистика. — 2020. — Т. 25, № 4. — С. 787–796.
3. Дутко Ю.А. Особенности развития познавательных процессов подростков поколения Z / Ю.А. Дутко. — Текст: непосредственный // Евразийский Союз Ученых. — 2019. — № 7–3 (64). — С. 22–25.
4. Дутко Ю.А. Особенности формирования мышления личности в цифровой среде (сравнительный анализ поколений) / Ю.А. Дутко, Е.В. Беловол. — Текст: непосредственный // Научный результат. Педагогика и психология образования. — 2020. — Т. 6, № 1. — С. 78–92.
5. Иванова С.В. Текст как объект лингвокультурологического исследования / С.В. Иванова. — Текст: непосредственный // Актуальные проблемы лингвистики и методики преподавания иностранных языков: сборник научных трудов / под ред. О.И. Кайдаловой, Е.А. Картушиной. — Ижевск, 2003. — С. 40–46.
6. Лысенко Е.Н. Интернет-мемы в коммуникации молодежи / Е.Н. Лысенко. — Текст: непосредственный // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. — 2017. — № 10 (4). — С. 410–424.
7. Майер В.С. Лингвистическое портретирование неологизма NEPO BABY как языкового маркера современности в актуальных культурных конфликтах / В.С. Майер. — Текст: непосредственный // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: гуманитарные науки. — 2024. — № 112. — С. 223–226. DOI: 10.37882/2223–6681–2982.2024.12.27.
8. Мельникова Е.Н. Значение семантических категорий при синтаксическом преобразовании немецких инфинитивных конструкций / Е.Н. Мельникова. — Текст: непосредственный // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. — 2007. — Т. 12, № 33. — С. 168–173.
9. Мясоєдов Д.Н. Историко-философский анализ проблемы сущности и причин социальных конфликтов / Д.Н. Мясоєдов. — Текст: непосредственный // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. — 2014. — № 4. — С. 17–20.
10. Сперанская А.Н. «Слово года» и «ключевая ситуация»: о пополнении актуального лексикона / А.Н. Сперанская. — Текст: непосредственный // Коммуникативные исследования. — 2021. — Т. 8, № 1. — С. 102–114.
11. Тишкевич Э.В. Социальный конфликт в контексте научного анализа / Э.В. Тишкевич. — Текст: непосредственный // KANT. — 2020. — № 3 (36). — С. 185–191.
12. Цветков В.Л. Клиповое мышление как актуальная психологическая проблема / В.Л. Цветков, А.А. Павлова. — Текст: непосредственный // Вестник Московского университета МВД России. — 2023. — № 3. — С. 317–322. DOI: 10.24412/2073–0454-2023-3-317-322.
13. Шурина Ю.В. Интернет-мемы в современной коммуникации: адаптация и прагматический потенциал / Ю.В. Шурина. — Текст: непосредственный // Коммуникативные исследования. — 2023. — Т. 10, № 3. — С. 558–576.
14. Шамне Н.Л. Слова года как лингвистические маркеры культуры отмены (cancel culture) / Н.Л. Шамне, В.С. Майер. — Текст: непосредственный // Мир науки, культуры, образования. — 2023. — № 1 (98). — С. 288–290. DOI: 10.24412/1991–5497-2023-198-288-290.
15. Berns G., & Atran S. The biology of cultural conflict / G. Berns, S. Atran. — Text: direct // Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological Sciences. — 2012. — Vol. 367. — P. 633–639. DOI: 10.1098/rstb.2011.0307.
16. Floridou G., Williamson V., Stewart L., & Müllensiefen D. The Involuntary Musical Imagery Scale (IMIS) / G. Floridou et al. — Text: direct // Psychomusicology: Music, Mind, and Brain. — 2015. — Vol. 25, № 1. — P. 28–36. DOI: 10.1037/pmu0000067.

© Майер Валерия Станиславовна (valeriyamayer@volsu.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОСОБЕННОСТИ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ КАТЕГОРИИ ИНСТРУМЕНТАЛЬНОСТИ

Рябкин Сергей Александрович

аспирант, Пермский государственный национальный
исследовательский университет
riabkins8@gmail.com

THE SPECIFIC FEATURES OF REPRESENTING THE CATEGORY OF INSTRUMENTALITY

S. Riabkin

Summary: The purpose of this article is to examine the category of instrumentality and its display in linguistic material such as adjectives. A brief definition of an instrument and the category of instrumentality is given, and the specific features of adjectives as a source of material for studying instrumentality are explained. English adjectives with an instrumental meaning were used for detailed analysis. The methods include contextual, interpretative, and functional approaches. Each example is accompanied by a description of the context from the Leipzig Corpora Collection (LCC). The analysis confirms that adjectives are one of the key elements of language, structuring the connection between action and instrument, which makes them an important object of linguistic study.

Keywords: the English language, instrument, categorical situation, category of instrumentality, adjective.

Аннотация: Цель статьи заключается в исследовании категории инструментальности и ее проявлении в таком языковом материале, как прилагательные. Приводится краткое определение инструмента и категории инструментальности, а также разъясняется специфика прилагательного как источника материала для ее изучения. Для детального анализа материалом послужили английские прилагательные с инструментальным значением. Методы включают контекстный, интерпретирующий, функциональный. Каждый пример сопровождается описанием контекста из Лаборатории корпусной лингвистики Лейпцигского университета (LCC). Анализ подтверждает, что прилагательные – одни из ключевых элементов языка, структурирующие связь между действием и инструментом, что делает их значимым объектом лингвистического изучения.

Ключевые слова: английский язык, инструмент, категориальная ситуация, категория инструментальности, прилагательное.

Прилагательное – лексико-семантический класс предикатных слов, обозначающих непроецессуальный признак (свойство) предмета, события или другого признака, обозначенного именем. Оно обозначает либо качественный признак предмета, вне его отношения к другим предметам, событиям или признакам, либо признак относительный, обозначающий свойство предмета через его отношение к другому предмету, признаку, событию [8]. В англоязычной грамматической традиции прилагательное определяется как часть речи, модифицирующая существительное или другое именное слово путём ограничения, уточнения или спецификации, отличающаяся морфологически суффиксами или синтаксически позицией непосредственно перед существительным [12].

Концептосфера инструментальности понимается нами как набор типичных знаний и представлений, связанных с инструментальностью. Она охватывает «всё то, посредством чего субъект оказывает воздействие на объект для получения определённого результата». Для реализации своей деятельности человек задействует широкий спектр ресурсов, включая предметы, действия, состояния, свойства, информацию и природные силы [1; 4; 5; 6; 7]. Инструмент – это участник ситуации, как правило, неодушевленный, которого агент использует для осуществления своей деятельности [2, с. 121]. В качестве

методов анализа послужили контекстный анализ, интерпретация, функциональный анализ (наблюдение функционирования исследуемых языковых единиц с целью описания их семантического потенциала) и описательный метод.

Рассмотрим некоторые английские прилагательные

Accelerating – ускоряющий [9, с. 16]. Согласно толковому словарю, прилагательное описывает процесс или действие, происходящее с нарастающей скоростью или интенсивностью (*at an accelerating pace; at an accelerating rate*) [10]. В инструментальном значении **accelerating** подчёркивает функцию средства или метода, способствующего ускорению достижения цели.

Accelerating the research, development, production, and distribution of safe and effective therapeutics is a top priority [3].

Пример связан с разработкой и внедрением лекарств, что предполагает научные, технологические и организационные процессы. Прилагательное **accelerating** модифицирует существительные *research, development, production, and distribution* (исследования, разработки, производство и дистрибуция), представляя их как активные процессы, которые должны быть уско-

рены для достижения приоритетной цели – обеспечения безопасных и эффективных лекарств. **Accelerating** подчёркивает функцию данных процессов как средств, которые используются для ускорения достижения заданной медицинской цели. Формулировка *is a top priority* (является главным приоритетом) усиливает инструментальность, указывая, что ускорение этих процессов – это стратегический выбор, направленный на достижение результата.

Accumulative – накапливающийся [9, с. 18]. Согласно толковому словарю, прилагательное описывает процесс, характеризующийся накоплением или его эффектами (*characterized by or showing the effects of accumulation; cumulative*), либо склонность к накоплению (*tending to accumulate*) [American Heritage Dictionary]. В инструментальном значении **accumulative** подчёркивает функцию процесса или метода, способствующего постепенному увеличению объёма или количества.

*When I am not writing children's books, I work on the poetry of the English Renaissance at All Souls College in Oxford, and I love the **accumulative**, building-block, bricks-and-mortar feel of the research process* [3].

Автор описывает работу над поэзией, отмечая свое удовольствие от исследовательского процесса. Прилагательное **accumulative** акцентирует данный процесс накопления знаний как средство, используемое автором для создания литературного продукта. Фраза *building-block, bricks-and-mortar feel* (пошаговый, фундаментальный опыт) усиливает идею, что опыт, что каждое накопленное знание – это стратегический шаг к цели автора. Это соответствует инструментальному значению, так как накопление знаний напрямую связано с достижением цели: исследование и творчество.

Accurate – точный [9, с. 18]. Согласно толковому словарю, прилагательное обозначает точное соответствие фактам (*conforming exactly to fact; errorless*), незначительное отклонение от стандарта (*deviating only slightly or*

within acceptable limits from a standard), способность давать правильные измерения (*capable of providing a correct reading or measurement*) или выполнение с тщательностью и точностью (*acting or performing with care and precision; meticulous*) [12]. В инструментальном значении **accurate** подчёркивает функцию средства или метода, обеспечивающего точность результата.

***Accurate** forecasts help in planning planting and harvesting schedules, ensuring crops get the right conditions to thrive* [3].

Данный контекст посвящен сельскохозяйственному делу и его планированию, где точные прогнозы погоды или условий играют ключевую роль в управлении посевами. Здесь **accurate** модифицирует существительное *forecasts* (прогнозы погоды), где данные точные прогнозы погоды используются для достижения аграрной цели – оптимизации посадки и сбора урожая. Упоминание *planning planting and harvesting schedules* (планирование сроков посадки и сбора урожая) и *ensuring crops get the right conditions* (обеспечение надлежащих условий для выращивания сельскохозяйственных культур) указывает на цель – создание оптимальных условий для урожая, что предполагает сезонность и зависимость от внешних факторов (погодные условия, почва). Контекст усиливает инструментальность, указывая, что точность прогнозов – это стратегический выбор, направленный на минимизацию рисков и максимизацию урожая.

Таким образом, проведенное исследование достигло цели изучения категории инструментальности в английских прилагательных, выявив специфику её реализации. Анализ показал, что прилагательные могут обладать инструментальным значением, подчёркивая процессы или качества как средства достижения цели. Результаты подтверждают, что прилагательные обогащают язык, отражая разнообразие способов выражения инструментальности, и подчёркивают их значимость для лингвистического анализа.

ЛИТЕРАТУРА

1. Архипова И.В. Таксисный потенциал предлогов нидерландского языка // Гуманитарные исследования. История и филология. 2021. № 3. С. 45–51.
2. Жеребило Т.В. Словарь лингвистических терминов. Назрань.: Издательство ООО «Пилигрим», 2010. 486 с.
3. Лаборатория корпусной лингвистики Лейпцигского университета [Интернет-ресурс]. URL: <https://corpora.uni-leipzig.de/> (дата обращения: сентябрь 2025).
4. Шустова С.В. Функциональные свойства каузативных глаголов: динамический подход. М.: Ленанд, 2019. 248 с.
5. Шустова С.В. Инструментальность и эмотивность в ситуации с глаголами восхищаться / восторгаться и их дериватами // Язык и деятельность. Научные чтения на кафедре романских языков им. В.Г. Гака. Сборник статей по итогам VI международной конференции. М.: Московский педагогический университет, 2021. С. 511–515.
6. Шустова С.В. Инструментальность в каузативной ситуации // Гуманитарные исследования. История и филология. 2021. № 3. С. 82–89.
7. Шустова С.В., Третьякова Д.Д. Глаголы с инкорпорированным актантом-инструментом // Евразийский гуманитарный журнал. 2021. № 1. С. 26–33.
8. Лингвистический энциклопедический словарь [Интернет-ресурс]. URL: <http://tapemark.narod.ru/les/269c.html> (дата обращения: сентябрь 2025).
9. Мюллер В.К. Полный англо-русский русско-английский словарь. 300 000 слов и выражений. М.: Эксмо, 2013. 1328 с.
10. Cambridge Dictionary [Интернет-ресурс]. URL: <https://dictionary.cambridge.org/> (дата обращения: сентябрь 2025).

11. Collins Dictionary [Интернет-ресурс]. URL: <https://www.collinsdictionary.com/> (дата обращения: сентябрь 2025).
 12. The American Heritage Dictionary of the English Language [Интернет-ресурс]. URL: <https://ahdictionary.com/> (дата обращения: сентябрь 2025).
-

© Рябкин Сергей Александрович (riabkins8@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПОНЯТИЯ И РЕАЛИИ ПРАВОСЛАВИЯ, И СОВЕТИЗМЫ XX В. В КНИГЕ МИТРОПОЛИТА ТИХОНА (ШЕВКУНОВА) «'НЕСВЯТЫЕ СВЯТЫЕ' И ДРУГИЕ РАССКАЗЫ» В АСПЕКТЕ ПЕРЕВОДА

Трушина Анастасия Сергеевна

Аспирант, Московский государственный университет
имени М.В. Ломоносова
anastasiatrushina23@gmail.com

**ORTHODOX CONCEPTS AND REALITIES
AND SOVIETISMS OF THE XX CENTURY
IN THE BOOK BY METROPOLITAN
TIKHON (SHEVKUNOV) «'EVERYDAY
SAINTS' AND OTHER STORIES»
IN THE ASPECT OF TRANSLATION**

A. Trushina

Summary: The article deals with the translation of Orthodox concepts and realities as well as sovietisms in the book by Metropolitan Tikhon (Shevkunov) «'Everyday Saints' and Other Stories» into English and German. It highlights that realities and concepts have no analogues in the translation language and worldview of a foreign-speaking recipient. The article analyzes the importance of correct rendering of these concepts and realities, and their correlation with the pragmatic problems of translation. The article compares the approaches used by the English and German translators and offers a translation critique of their decisions. The author gives examples of translations of some concepts and realities. The article notes that it is also necessary to translate concepts and realities paying attention to their connotations. Finally, the author concludes that the German translation is characterized by greater precision and philological accuracy, while the English text is characterized by descriptive translation and the presence of translation comments.

Keywords: concept, reality, sovietism, Orthodoxy, pragmatic problems of translation, translation techniques.

Аннотация: В статье рассматривается перевод понятий и реалий Православия и советизмов в книге митрополита Тихона (Шевкунова) «'Несвятые святые' и другие рассказы» на английский и немецкий языки. Подчеркивается, что реалии и понятия не имеют аналогов в языке перевода и картине мира иноязычного реципиента. Анализируется важность корректной передачи этих понятий и реалий и их соотносённость с прагматическими проблемами перевода. В статье сопоставляются подходы, к которыми прибегали переводчики на английский и немецкий язык и предлагается переводческая критика принятых ими решений. Приводятся примеры переводов некоторых понятий и реалий. Отмечается, что при переводе понятий и реалий нужно обращать внимание в том числе на их коннотации. В конце делается вывод о том, что немецкий перевод отличается большей выверенностью и филологической точностью, в то время для англоязычного текста характерны описательный перевод и наличие переводческих комментариев.

Ключевые слова: концепт, реальия, советизм, Православие, прагматические проблемы перевода, приёмы перевода.

Книга митрополита Тихона (Шевкунова) «'Несвятые святые' и другие рассказы» (2011) является бестселлером не только в России, где на сегодня она выдержала более 25 изданий с миллионными тиражами, но и в немецкоязычных странах. Ни одно художественное произведение, а также многие жанры литературы нон-фикшн не обходятся без передачи в сюжетной линии существующего во времени и пространстве национального колорита. Цель нашего исследования – отметить особенности православных и советских понятий и реалий (советизмов) XX в. в книге и проанализировать конструктивно критически способы их переводов в XXI в. на английский язык под заголовком «'Everyday Saints' and Other Stories» (2012) и на немецкий язык под заголовком «Heilige des Alltags» (2017).

Само слово «реалия» происходит от латинского при-

лагательного *realia* – «вещественный» и до сих пор не имеет однозначного определения в лингвистике. Одни источники подчеркивают их вещественную природу, например: реалии – это «предметы материальной культуры», а также «в классической грамматике разнообразные факторы, изучаемые внешней лингвистикой, такие как государственное устройство данной страны, история и культура данного народа, языковые контакты носителей данного языка и т.п. с точки зрения их отражения в данном языке» [3, С. 381]. Другие авторы отталкиваются от словесной оболочки понятия, например:

- а) реалии – это «бытовые и специфические национальные слова и обороты, не имеющие эквивалентов в быту, а, следовательно, и в языках других стран» [8, с. 281];
- б) «слова, обозначающие предметы, понятия и ситуации, не существующие в практическом опыте людей, говорящих на другом языке... слова, обозначающие разного рода пред-

меты материальной культуры...слова и устойчивые словосочетания, обозначающие характерные только для данной страны политические учреждения и общественные явления... » [4, с. 95].

- в) С.И. Влахов и С.П. Флорин дают определение реалии с позиций переводоведения как особой категории средств выражения: «это слова (и словосочетания), называющие объекты, характерные для жизни (быта, культуры, социального развития) одного народа и чуждые другому; будучи носителями национального и/или исторического колорита, они, как правило, не имеют точных соответствий (эквивалентов) в других языках, а, следовательно, не поддаются переводу на общих основаниях, требуя особого подхода» [5, с. 52].

В третьей группе определений отмечается и вещественная сторона, и словесная оболочка реалий, например: реалия – это «предмет, понятие, явление, характерное для истории, культуры, быта, уклада того или иного народа, страны и не встречающееся у других народов; реалия – также слово, обозначающее такой предмет, понятие, явление; также словосочетание (обычно фразеологизм, пословица, поговорка), включающее такие слова» [7, с. 227].

А.В. Федоров в своем определении подчеркивает, что реалии – это не слова, а те предметы, ситуации и прочее, которые словами обозначаются, поэтому сочетание «перевод реалий», с его точки зрения, «терминологически некорректно», а более приемлемо выражение «передача слов как названий реалий» или «слов-реалий» [9, с. 206].

Православные реалии и понятия отражают особенности Православия как основополагающей конфессии христианства и имеют наднациональный характер. Основные положения Православия сформулированы в Символе веры еще до разделения церквей, поэтому во всех христианских конфессиях есть много общих исходных понятий и реалий, которые в настоящее время получили разное толкование. Этот факт создает трудности и проблемы при переводе не только специальной духовной литературы, но и других типов и жанров текстов, например литературы художественной и мемуарной. Кроме того, в современном русском языке православная лексика и устойчивые языковые структуры («слова-реалии») отражают особенности христианского социума, погружают нас в особую культуру мировосприятия и представляют определенные трудности с точки зрения своей прагматики.

К советским реалиям относятся так называемые «советизмы», т.е. слова, выражающие те понятия, которые появились в результате изменений в общественной жизни в России после Октябрьской революции (например: Верховный Совет, депутат) и слова нового быта, которые

тесно примыкают к советизмам (парк культуры, субботник, загс). Это предметы того времени, лексика, цитаты. Даже если кажется, что благодаря глобализации взаимопроникновению языков и культур нет границ, исторический колорит «слов-реалий» во многих случаях остается нераскрытым.

С одной стороны, «Несвятые святые» – это, определенно, мемуары (от фр. *mémoires* – воспоминания) – повествование автора о событиях прошлого, участником или очевидцем которых он был или получил сведения о событиях из первых рук. То есть, это своего рода документальный нарратив. Отец Тихон сам пишет на последней странице: «Эти истории я рассказывал братии Сретенского монастыря, потом – своим студентам, очень многие – на проповедях. Я благодарен всем моим слушателям, которые и подвигли меня на написание этой книжки. Особо хотелось бы попросить прощения у читателей за то, что в книге пришлось говорить и о себе самом. Но без этого документальных рассказов от первого лица не бывает» [10, с. 636]. С другой стороны, автор книги – духовное лицо, горячий проповедник, цель и смысл жизни которого – Бог. Каждый рассказ и вся книга в целом по своей прагматике – это христианская проповедь. И поэтому особенно важно решить прагматические проблемы ее переводов.

Прагматика перевода – влияние на ход и результат переводческого процесса необходимости воспроизвести прагматический потенциал оригинала и обеспечить желаемое воздействие на рецептор перевода или произвести подобный коммуникативный эффект в тексте перевода. Вопросы прагматики перевода ориентированы на проблемы межкультурной коммуникации, понимание языковой картины мира или ментальности носителей иностранного языка, на развитие так называемого «языкового сознания» и «коммуникативного поведения», т.е. национальных особенностей общения (вербального и невербального).

Прагматический потенциал оригинала определяется коммуникативным намерением его автора. Однако, как считает В.Н. Комиссаров, «...прагматическая адекватность перевода необязательно заключается в сохранении прагматики исходного текста» [6, с. 136]. Она связана с прагматической задачей перевода, которая во многом зависит от того, как переводчик понимает и интерпретирует прагматическую задачу оригинала. Например, внутри одной и той же лингвокультуры, словосочетание «колокольный звон» как языковая единица у одного человека вызывает ассоциации с деревенской идиллией, у другого просто с уличным шумом [16, с. 69], а у третьего религиозные чувства и/или другие личные ощущения. Кроме того, как известно, существует прагматика жанров текста [16, с. 75–76]. Прагматическая сверхзадача – стремление к достижению специальных целей, выходящих за

рамки только достижения адекватности перевода – может быть связана с желанием переводчика подчеркнуть особый духовный, проповеднический характер книги.

Добиться прагматической эквивалентности значит «настроить» („einstellen“) перевод на читателей языка перевода [14, с. 248]. Задачей переводоведения является – проанализировать и условия коммуникации, релевантные для определенных пар языков и текстов, и разработать принципы и приемы достижения прагматической эквивалентности. При этом всегда есть опасность недооценить или переоценить набор предварительных знаний, которые необходимы читателям перевода для его понимания, и которые даются переводчиком в виде комментариев или других приемов компенсации [14, с. 249].

К. Норд определяет прагматические проблемы перевода (Pragmatische Übersetzungsprobleme), связанные с жанровыми особенностями оригинала и типом ре-цепторов, для которых язык оригинала, как правило, является родным, и описания фактов и событий, связанных с историей данного народа, бытом, обычаями, наименованиями национальных блюд, предметов одежды, прецедентными текстами и т.д., не будут представлять трудностей для понимания по сравнению с иностранными читателями, как первостепенные в шкале проблем перевода, которую она составила для переводческого анализа текста. После них идут конвенциональные проблемы, языковые и специфические текстовые [15, с. 63]. В первую очередь, к прагматическим трудностям и проблемам перевода относят культурно специфические понятия, предметы и явления, отраженные в одном языке и отсутствующие в другом, т.е. реалии.

В переводоведении наработан богатый опыт перевода реалий. Приведем только два примера. А.В. Федоров выделяет четыре основных «способа» перевода «слов, обозначающих национально-специфические реалии»: 1) транслитерация/транскрипция (полная или частичная); 2) создание нового слова или сложного слова для обозначения соответствующего предмета на основе элементов и морфологических отношений, уже реально существующих в языке; 3) использование слова, обозначающего нечто близкое (хотя и не тождественное) по функции к иноязычной реалии, иначе – уподобляющий перевод, уточняемый в условиях контекста, а иногда граничащий с приблизительным обозначением; 4) так называемый гипонимический способ или обобщенно-приблизительный перевод, при котором слова исходного языка, обозначающие видовое понятие, передаются словами переводного языка, называющими понятие родовое [9, с. 206–207].

С.И. Влахов и С.П. Флорин предлагают следующие «приемы» передачи реалий: 1) перевод, который стремится «чужое» максимально сделать «своим», и 2) транс-

крипцию, которая стремится сохранить «чужое» через средства «своего». Приемы перевода, следующие: 1. введение неологизма (кальки, полукальки, освоение, семантический неологизм), 2. приблизительный перевод (родовидовая замена, функциональный аналог, толкование), 3. контекстуальный перевод [5, с. 88–95].

Транскрипция и транслитерация чаще всего применяются в тех случаях, когда речь идет об именах собственных, названиях государственных учреждений, учебных заведений и т.п. Серьезным недостатком этого способа является то, что этот прием приводит к появлению в тексте перевода непривычных и малопонятных слов.

Описательный или разъяснительный перевод имеет то преимущество, что он исключает неполное понимание, присущее транслитерации (транскрипции) и калькированию, но недостаток его в том, что реалия переводится не аналогичной по структуре единицей другого языка, а пространным описанием. Вероятно, решающим фактором при выборе между описательным переводным вариантом иностранной реалии или ее транслитерацией должен быть фактор целесообразности сохранения коннотации: сохранение коннотации важно при описании референта, специфического для данной страны, а использование транслитерации может быть оправдано необходимостью сохранения местного колорита.

Приведем несколько примеров из текста книги и сравним переводы православных понятий и реалий на немецкий и английский языки. В качестве первого примера возьмём реалию «послушание». **Послушание** имеет в православии ряд значений, таких как: «1) христианская добродетель, заключающаяся в согласовании своей воли с волей Божьей; 2) предмет обета, даваемого человеком перед лицом Божиим при вступлении в монашество; 3) исполнение насельником монастыря того или иного рода служения, осуществляемого по требованию (с благословения) монастырского руководства; 4) форма отношения верующего к своему духовному наставнику (руководителю, отцу), основанная на доверии, выражающаяся в готовности следовать его рекомендациям, наставлениям, поручениям; 5) повиновение законным властям как форма повиновения Богу» [2]. В рассматриваемых нами отрывках автор использует слово «послушание» в его третьем значении: «Мне объяснили, что утром и вечером все ходят на службы, а днем – на послушания. Какие послушания – скажут. Может, колоть дрова, может, помогать на кухне или на продовольственном складе, и может, мести дорожки» [10, с. 26]; «Я тогда еще не знал, что у каждого монаха – не одно, а множество послушаний» [10, с. 30].

В английском переводе, выполненном Джулианом Лоуэнфельдом, взят вариант tasks: «I was told that everyone had to go to Liturgy in the mornings and evenings, and during the afternoons there were tasks to be done. What sort

of tasks? They'd let us know. We might have to chop wood, or help out in the kitchen or cellars, or sweep the paths» [11, с. 41]. Tasks – это задания, задачи, т.е. очень общее слово для обозначения работы, которую необходимо выполнить. Cambridge Dictionary даёт следующее определение для слова task: «a piece of work to be done, especially one done regularly, unwillingly, or with difficulty» [12] – это такая работа, которая выполняется регулярно, не по собственному желанию, с большим трудом. Еще один контекст, в котором мы встречаем тот же вариант перевода: «At this point I still didn't know that each monk has not just one but several tasks to do, and indeed, the entire life of a monk consists of nothing but toil and prayer» [11, с. 47].

Немецкая переводчица А. Репка нашла для этого понятия приблизительные синонимы – Dienst и Pflicht: «Man erklärte mir, dass morgens und abends alle zu den Gottesdiensten gingen und dass tagsüber jeder seinen eigenen Dienst hatte. Man würde mir sagen, welchen Dienst ich bekommen würde. Vielleicht Holz hacken, vielleicht in der Küche oder im Vorratslager helfen, vielleicht auch Wege kehren» [17, с. 25]; «Damals wusste ich noch nicht, dass jeder Mönch nicht nur eine, sondern zahlreiche Pflichten hat» [17, с. 29]. Реалия переведена не единообразно. Синонимичные в немецком слова, имеющие значение «обязанность» призваны облегчить для читателя понимание деятельности служителей монастыря.

Ещё один пример реалии, существующей исключительно в православии, – реалия «**трудники**». «Трудник» – «это человек, продолжительно живущий и работающий в монастыре, но не принадлежащий к братии» [1]. Митрополит Тихон пишет: «Потом я узнал, что в Печорах традиционно старались от души угостить трудников» [10, с. 29].

В английском переводе это понятие передано словом worker, и в том же предложении переводчик вводит понятие pilgrim – пилигрим или паломник, прибегая, таким образом, к нейтрализации и добавлению соответственно: «I later found out that it was a tradition in Pechory to feed the pilgrims and workers in the monastery well» [11, с. 45]. При этом в «Русско-английском словаре религиозной лексики» под редакцией А.А. Азарова предлагается вариант соответствия monastery workers [1].

В немецком переводе используется слово die Hilfskräfte, т.е. «помощники»: «Wie ich später erfuhr, gehörte es in Petschory zur Tradition, die Hilfskräfte großzügig zu bewirten» [17, с. 28]. А. Репка также идёт по пути нейтрализации и выбирает такой возможный эквивалент, который бы показал немецкоязычному читателю, какую функцию выполняют в монастыре трудники.

Следующее типично советское понятие – это понятие «**бригадир**», что видно и из текста произведения: «Отец Максим, бригадир (так по-советски его здесь называли),

прочел краткую молитву и стал распределять послушания» [10, с. 30]

В английском переводе для передачи этой реалии используется слово brigadier: «Father Maxim, the Brigadier, as he was called (still using the Soviet name for his job), read us a short prayer and started to assign our tasks to us» [11, с. 46], причем «Brigadier» написано с заглавной буквы, как будто это прозвище или, может быть, духовный сан (такое предположение может возникнуть у читателя из-за того, что в английском переводе слова Father, Archimandrite и т.д. пишутся с заглавной буквы). Данный эквивалент – передача иноязычного понятия приемом транскрипции, поскольку в английском языке и реалия, и стоящее за ним явление отсутствуют. Но по звучанию оно похоже на слово «brigadier», которое выступает в английском языке только в значении «an officer in the British army whose rank is above a colonel and below a major general» [12], то есть обозначает исключительно воинское звание (бригадный генерал). Кроме того, вызывает вопросы примечание в скобках, где мы видим слово «still» – «всё ещё». Подобное добавление кажется неуместным, потому что описываемые в книге события происходили в советское время и должность бригадира, как и само понятие, не являлись пережитком прошлого.

Немецкая переводчица для передачи этого понятия взяла заимствованное из русского языка слово Brigadier, популярное в ГДР и абсолютно забытое сейчас, но оставила, к сожалению, его без ссылки-комментария, потому что в ГДР оно даже произносилось, как звучало в русском языке (-dier), а в современном немецком произносится по-французски (-dje) и понимается только как воинское звание [13, с. 316]. Отдельного внимания при анализе перевода понятий и реалий в книге «Несвятые святые» заслуживают советизмы. Например, слово «метро» в переводе на немецкий везде переводится как die Metro, а не die U-Bahn, более привычное немецкоязычному читателю. В англоязычном тексте это слово также выделяется как реалия: переводчик не использует привычные эквиваленты, американское subway (что было бы ожидаемо, ведь Дж. Лоуэнфельд – американец) или британское underground, вместо этого он прибегает к варианту the Metro и пишет его с заглавной буквы [11, с. 34]. Таким образом, метод форенизации помогает переводчикам сохранить культурную специфику переводимого текста.

Реалия **райцентр** переведена на немецкий как das sowjetische Verwaltungszentrum. Переводчица предлагает описательный перевод, указывая на это, что это советское явление, не сохранившееся в современной административной системе. Кроме того, здесь наблюдается генерализация: Verwaltungszentrum – это не районный, а административный центр, центр управления. В английском тексте это понятие переведено как community center, т.е. «общественный центр». Подобный вариант перевода не отражает содержание реалии «райцентр» и никак не обозначает,

что это определённая административная единица.

По-разному переводчики работают и с понятием **власть**, которое в книге встречается в разных контекстах. Так, передавая на немецкий слово власти, А. Репка прибегает к эквиваленту *die Staatsmacht*, а в случае со словосочетанием *безбожная власть* она использует *die gottlose Staatsgewalt*. В целом, оба варианта передачи слова «власть» являются эквивалентами и отчасти различаются только следующим оттенком: слово *Gewalt* в немецком имеет в том числе значение грубой силы, насилия. Эти возможно объяснить выбор переводчицы во втором рассмотренном случае. В английском переводе мы видим эквивалент *authorities* как вариант передачи слова «власти». В случае со словосочетанием «безбожная власть» переводчик конкретизирует это понятие и предлагает вариант *godless government* – буквально «безбожное правительство».

Транскрипция сейчас доминирует как способ перевода реалий, и А. Репка тоже пользуется этим. Например, она транскрибирует понятие «**тройка**», не объясняя, что это, хотя здесь ссылка просто необходима, поскольку она связана с реалиями сталинской эпохи:

- Главный принцип коммунизма – «от каждого по способностям, каждому по потребностям». Но «способности», «потребности» – это ведь, как всегда, какая-то комиссия будет определять. А какая комиссия?.. Скорее всего – «тройка» [10, с. 94]
- Das Hauptprinzip des Kommunismus lautet: „Jeder nach seinen Fähigkeiten und jedem nach seinen Bedürfnissen“. Doch die ‘Fähigkeiten’ und ‘Bedürfnisse’ werden ja wie immer von irgendeiner Kommission bestimmt. Doch was für einer Kommission? Am ehesten wohl eine ‘Troika’ [17, с. 81].

Дж. Лоуэнфельд тоже обращается к транскрипции, однако при этом даёт переводческий комментарий с целью объяснения реалии: «The main principle of communism is ‘from each according to his capabilities, to each according to his needs.’ But who is going to decide what each person’s capabilities or needs are? Probably it’ll be some commission as usual. But what kind of commission? Probably a ‘troika’ (that is, a group of three judges carrying out the Party’s will)» [11, с. 127-128]. Комментарий на русский переводится так: «то есть группа из трёх судей, исполняющих волю Партии».

Не многие поймут это слово даже на русском языке. Когда его набираешь в интернете, то сразу появляется дефиниция: «тройка» – это «пополняемая транспортная карта, используемая для оплаты проезда в общественном транспорте Москвы». Далее следует информация о цифре и соответствующем количестве предметов, учебной отметке, упряжке в три лошади и т.п. Только если задать в поисковике понятие «Сталинская тройка», то можно найти определение: «Особая тройка при управлении

НКВД – внесудебный орган уголовного преследования, действовавший в СССР в 1935-1938 годах, на уровне края или области. Тройка состояла из начальника областного управления НКВД, секретаря обкома и прокурора области. Решения выносились тройкой заочно».

В немецкоязычной Википедии находим следующие соответствия для слова **Troika**:

Troika (russisch für „Dreiergruppe“) steht für:

- Troika, Dreigespann, Anspannungsweise für Pferdefuhrwerke oder -schlitten
- Troika (EU-Politik), Kontrollgremium der Europäischen Union aus Vertretern von EU-Kommission, Europäischer Zentralbank und Internationalem Währungsfonds
- Troika (Führungsspitze), aus drei Personen oder Institutionen bestehende (Führungs-)Gruppe
- Troika Games, Entwicklungsstudio für Computerspiele
- Troika (NKWD), sowjetisches Sondergericht, bestehend aus drei Personen
- Troika (Beiwagenhersteller)
- ein Minenabwehrsystem der Bundeswehr mit ferngelenkten Räumdrohnen, siehe Lindau-Klasse #Hohlstab-Lenkboote (Klasse 351)

Слово «тройка» появляется в книге еще раз в ее конце, где дается интуитивное объяснение его значения, которое сделала старая монахиня:

«Пришло время – в тюрьмы нас давай брать. В тридцать седьмом. Какая-то явилась «тройка» – судьи такие. Помню, небольшая такая была комната. Они сидят – такие большие мужчины» (319).

В немецком тексте дается следующий перевод: «Es kam die Zeit, da hieß es: ins Gefängnis mit uns. Im Jahr siebenunddreißig- Irgendeine „Trojka“ tauchte auf, eine Art Richter. Ich erinnere mich, da war so ein kleines Zimmer. Sie saßen da – so große Männer» [17, с. 278]. Нужно отметить, что по какой-то причине написание слова *Trojka* здесь иное, через букву *j*, а не через *i*, как это было при первом упоминании. В английском переводе мы вновь видим объяснение от переводчика, который немного расширяет слова рассказчицы: «They had this system of three judges, well, sort of, called a troika. I remember they were sitting in a smallish room, three really big men» [12, с. 422]. Предложение в тексте разделено на два, в первом предлагается описание данной системы, а во втором добавляется слово *three* для уточнения ситуации, в качестве компенсации слова «явились», от которого переводчик отказывается, преследуя цель дать подробное пояснение.

Таким образом, реалии определяют прагматические проблемы перевода. Реалия представляет собой как слово в языке, так и предмет или явление в культуре носителей этого языка, которые отсутствуют в других языках

и культурах. В картине мира иностранного читателя не будет соответствия для русскоязычных реалий. Отдельное внимание при переводе книги митрополита Тихона (Шевкунова) «Несвятые святые и другие рассказы», которую мы рассматриваем в нашем исследовании, привлекает передача православных понятий и реалий. Православные понятия и реалии отличаются от католических и протестантских. Для них либо вовсе нет соответствий в инославных ветвях христианства, либо кажущиеся соответствия имеют другое толкование. При этом православные понятия и реалии отражают мировоззрение, ценности и идеалы православного христианина. Кроме того, описываемые автором события происходили в советское время, в связи с чем в книге много советизмов. Сама же книга представляет собой настоящую христианскую проповедь. Изложенные выше факторы неизбежно влияют на переводческие решение и на конечный результат работы переводчиков, которые стремятся сохранить коммуникативное воздействие оригинала и добиться тех же целей, которые ставил перед собой автор.

Английский перевод более нейтрален, переводчик использует более общую лексику. Он также склонен к добавлениям и описательному переводу и старается объяснить читателю непонятные явления. Перевод не лишён неточностей.

Немецкий перевод менее единообразен. А. Репка выбирает различные синонимы для передачи одной и той же реалии. При этом она не даёт переводческих комментариев для объяснения православных понятий. Тщательный филологический подход к переводу, то есть подбор в языке перевода подобных оригиналу лексических единиц, синтаксических структур, элементов стилистического и прагматического уровней происходит не в ущерб языку и культуре перевода, а гармонично сочетается у переводчицы с использованием не актуальной лексики, а синонимов, которые создают атмосферу культуры оригинала.

Оба перевода одинаково восприимчивы к реалиям советской эпохи, и переводчики всячески подчёркивают, что эти понятия не известны читателю переводного текста или отличны от того, что он привык себе представлять. И в английском, и в немецком тексте, используется такой переводческий приём, как транскрипция. В остальном в подавляющем большинстве случаев переводчики стремятся найти существующий в языке перевода эквивалент.

В конце хотелось бы особенно подчеркнуть важность передачи не только предметно отнесенного значения этих слов и словосочетаний, но и их коннотаций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азаров А.А. Русско-английский словарь религиозной лексики. [Электронный ресурс] // azbyka.ru [сайт]. [2025] URL: <https://azbyka.ru/otechnik/Spravochniki/russko-anglijskij-slovar-religioznoj-leksiki/> (дата обращения: 03.06.2025).
2. Азбука веры. Православная энциклопедия. [Электронный ресурс] // azbyka.ru [сайт]. [2025] URL: <https://azbyka.ru/poslushanie> (дата обращения: 03.06.2025).
3. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. М.: Едиториал УРСС, 2004. 576 с.
4. Бархударов Л.С. Язык и перевод: (Вопросы общей и частной теории перевода). М.: Издательство ЛКИ, 2008. 240 с.
5. Влахов С.И., Флорин С.П. Непереводимое в переводе. М.: «РВалент», 2012. 406 с.
6. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение. М.: ЭТС. 2002. 424 с.
7. Краткая литературная энциклопедия. М.: Советская энциклопедия, 1962. 1040 с.
8. Соболев Л.Н. Пособие по переводу с русского языка на французский. М.: Изд-во лит. в иностр. языках, 1952. 400 с.
9. Федоров А.В. Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы): Для ин-тов и фак-тов иностр. языков. Учеб. пособие. СПб: Филологический факультет СПбГУ; М.: ООО Изд. Дом «ФИЛОЛОГИЯ ТРИ», 2002. 416 с.
10. Шевкунов Архимандрит Тихон. «Несвятые святые» и другие рассказы. Издание пятое, исправленное. М.: Изд-во Сретенского монастыря; «ОЛМА Медиа Групп», 2012. 640 с.
11. Achmandrite Tikhon (Shevkunov) Everyday Saints and Other Stories Translated by Julian Henry Lowenfeld. Pokrov Publications, 2012. 824 p.
12. Cambridge Dictionary. [Электронный ресурс] // dictionary.cambridge.org [сайт]. [2025] URL: <https://dictionary.cambridge.org/> (дата обращения: 03.06.2025).
13. DUDEN. Deutsches Universalwörterbuch. 4., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Mannheim; Wien; Zürich: Dudenverl., 2001. 1892 S.
14. Koller W. Einführung in die Übersetzungswissenschaft. Wiebelsheim: Quelle und Meyer, 2001. 343 S.
15. Nord C. Fertigkeit Übersetzen. Ein Selbstlernkurs zum Übersetzenlernen und Übersetzenlehren. San Vicente: Editorial Club Universitario, 2002. 182 S.
16. Reiß K. Grundfragen der Übersetzungswissenschaft: Wiener Vorlesungen. Wien: WUV-Univ.-Verl., 2000. 132 S.
17. Schewkunow, Bischof Tichon. Heilige des Alltags. Aus dem Russischen übersetzt von A. Repka und bearb. von M.Bityutskikh. Sankt Ottilien: EOS, 2017. 559 S.

© Трушина Анастасия Сергеевна (anastasiatrushina23@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ КИТАЙСКОГО СЛЕНГА В ВУЗАХ И ЕГО ЗНАЧЕНИЕ ДЛЯ ОСВОЕНИЯ ЖИВОГО ЯЗЫКА

METHODOLOGICAL APPROACHES TO STUDYING THE CHINESE LANGUAGE IN UNIVERSITIES AND ITS IMPORTANCE FOR MASTERING A LIVING LANGUAGE

**Ju. Shalnova
N. Nikulishcheva**

Summary: The article justifies the importance of studying slang for the development of communicative competences, necessary to master the skills of full communication in a foreign language. In the educational process of modern universities little attention is paid to the use of additional didactic material, by which students learn to understand live speech and enrich the vocabulary with current lectures, widely used occupational fields, among young people or in the field of Internet communication. Slang is an integral and increasingly important part of modern Chinese. The spread of mass culture, globalization processes and increasing activity of Internet communication led to an increase in the dynamics of change of commonly used vocabulary due to neologisms; this increases the importance of mastering live speech when learning a foreign language. The methodological approaches of learning slang highlighted in the presented article can be implemented into the practice of teaching the Chinese language at Russian universities. The author also justifies the need to develop students' motivation and skills of independent work in this direction.

Keywords: slang, youth slang, netspeak, internet communication, neologisms, word formation mechanisms, Chinese language, teaching methods, methodological approaches.

Шальнова Юлия Станиславовна

Ассистент, Российский университет дружбы народов
имени Патриса Лумумбы, (г. Москва)
julia-shalnova02@mail.ru

Никулищева Наталья Васильевна

Старший преподаватель, Российский университет
дружбы народов имени Патриса Лумумбы, (г. Москва)
natunivers@yandex.ru

Аннотация: В статье обоснована важность изучения сленга для развития коммуникативных компетенций, необходимых для овладения навыками полноценного общения на иностранном языке. В образовательном процессе современных вузов мало внимания уделяется использованию дополнительного дидактического материала, за счет которого студенты учатся понимать живую речь и обогащать словарный запас актуальными лексемами, получившими широкое распространение в отдельных профессиональных областях, в молодежной среде или в пространстве интернет-коммуникации. Сленг является неотъемлемой и все более обширной частью современного китайского языка. Распространение массовой культуры, процессы глобализации и рост активности интернет-коммуникации приводят к возрастанию динамики изменения общеупотребительной лексики за счет неологизмов; это повышает значимость освоения живой речи при изучении иностранного языка. Выделенные в представленной статье методические подходы обучения сленгу могут быть внедрены в практику преподавания китайского языка в российских вузах. Также автор обосновывает необходимость развития у учащихся мотивации и навыков самостоятельной работы в данном направлении.

Ключевые слова: сленг, молодежный сленг, интернет-сленг, интернет-коммуникация, неологизмы, словообразовательные механизмы, китайский язык, методы обучения, методические подходы.

В современных условиях к будущим специалистам любого профиля подготовки предъявляется все больший комплекс требований. Учитывая ситуацию на рынке труда, конкуренция между молодыми соискателями будет расти и дальше, заставляя всерьез переосмыслить подход к организации учебного процесса в российских университетах. Освоение иностранного языка дает большие возможности для развития и карьерного роста студентов, поэтому поиск и разработка эффективных методик лингвистического обучения является актуальным направлением научных исследований. Ситуация усугубляется тем фактом, что уровень подготовки будущих специалистов по дисциплинам рассматриваемого профиля остается низким, а методы подготовки во многих учебных заведениях до настоящего времени являются преимущественно грамматико-переводными. В таких

условиях учащиеся осваивают базовые сведения, однако коммуникативные компетенции, необходимые для полноценного живого общения, оказываются крайне слабо развитыми.

В соответствии с образовательными стандартами нового образца, в число целей и задач обучения студентов высших учебных заведений иностранному языку входит не только помощь в освоении простейшей грамматики и формировании достаточного лексического запаса, но и развитие способности воспринимать и правильно интерпретировать актуальные в современном культурном контексте реалии, ситуации, вербализировать их, а также навыка свободного общения выпускника в официальных и неформальных ситуациях. В данном контексте особое значение преподаватели уделяют такому пласту

иноязычной лексики, как сленг, непонимание которого значительно снижает коммуникативные возможности индивида в межкультурной коммуникации.

В большинстве лингвистических исследований и научно-методической литературе сленгом называют «относительно устойчивый для определенного периода, широкоупотребительный, стилистически маркированный (сниженный) лексический пласт (имена существительные, прилагательные и глаголы, обозначающие бытовые явления, предметы, процессы и признаки), – компонент экспрессивного просторечия, входящего в литературный язык, весьма неоднородный по своим истокам, степени приближения к литературному стандарту, обладающий пейоративной экспрессией» [1, С. 117–118]. Однако в современных условиях рассматриваемый термин приобретает новые признаки: сленговые слова и выражения часто становятся общеупотребительными, они не категорически противопоставляются литературной норме, напротив, часто видоизменяют, модернизируют ее. Этому способствуют такие явления, как глобализация, интенсивное развитие интернет-технологий, распространение и популяризация массовой культуры, обуславливающие общую тенденцию к упрощению коммуникации, повышению доступности ее смыслового содержания и используемых вербальных средств. В сложившейся ситуации освоение сленга, как все более объемного и значимого пласта лексики изучаемого языка, приобретает особое значение и требует учета при составлении учебных программ для вузов.

При классическом подходе к организации иноязычного обучения языковой материал, на котором строились занятия со студентами, практически полностью основывался на общеупотребительной и даже официальной лексике. Включение в него сленга не считалось целесообразным, как по причине быстрого изменения фраз и выражений в его составе (следовательно, необходимости частой актуализации учебных планов и дидактических пособий), так и с точки зрения неуместности использования данного пласта лексики в научно-исследовательском сообществе, в профессиональных объединениях и др. Однако неактуальность языкового материала остается на сегодняшний день одной из главных проблем программ обучения российских вузов по лингвистическим направлениям. Это связано не только непосредственно с недостатками учебных программ, но и с возрастанием динамики изменения языков, в том числе их литературных норм.

Использование сленга как раздела лексики, полезного для изучения в вузовских курсах иностранного языка, может стать эффективным решением обозначенной проблемы. Рассмотрим преимущества, доступные студентам при освоении актуальных языковых единиц, используемых в профессиональных сообществах или в

молодежной среде:

- возможность свободного общения с носителями языка доступна только при хорошем владении тем материалом, который используется в повседневных ситуациях, следовательно, содержит сленговые слова и выражения. Это значительно повышает шансы не только успешного сотрудничества с иностранными коллегами, но и разрешения более сложных задач, таких, как адаптация в новой социокультурной среде при переездах, построение крепких межличностных отношений, расширение круга контактов и др.;
- способность дифференцировать выбор языковых средств в зависимости от ситуации также зависит от величины и разнообразия словарного запаса, в некоторых культурах чрезвычайно важно соблюдать строгие нормы общения в деловой среде, в группе со старшими по возрасту и статусу собеседниками, они значительно отличаются от стремления казаться своим в неформальных коллективах, в ситуациях живого непринужденного общения. Четкое понимание границ общеупотребительной лексики и сленга, уместности употребления некоторых его категорий представляется чрезвычайно важным в данном контексте;
- расширение коммуникативной компетентности за счет восприятия юмора и умения уместно иронизировать в ответ, считывания скрытого смысла сказанного, возможности избежать недопониманий, обойти «острые углы» в конфликтных ситуациях и др. также становится возможным только при хорошем владении «свежим» языковым материалом;
- доступ к медиаресурсам как источнику новостей и другой актуальной информации. Если официальные СМИ используют преимущественно литературный язык, то в новых медиа, представленных, главным образом, социальными сетями и свободными интерактивными интернет-платформами, коммуникация ведется в стиле повседневного общения, с использованием неформальных вербальных единиц, в том числе популярных у молодежной аудитории и только входящих в общеупотребительную лексику;
- возможность приобщения студентов к объектам культурного наследия (современное кино, театральные постановки, музыкальные и литературные произведения и др.). Стоит отметить, что одной из главных тенденций развития современного искусства также является его упрощение, ориентация на массы, расширение доступности, в том числе за счет снижения вербальной стилистики. Изучение культуры страны изучаемого языка считается важным аспектом его освоения, значительно облегчает общение и повышает шансы на успешную интеграцию в мультикультурном пространстве;

— приобщение к ценностям и интересам общества страны изучаемого языка, его культурному коду. Именно в молодежном сленге проявляется степень важности тех или иных событий, реалий, объектов и их эмоциональная оценка. Это же относится и к профессиональным сообществам, специализированная лексика и жаргонизмы которого могут стать отражением новых тенденций развития отрасли.

Обозначенные аспекты подтверждают важность включения сленга в практику иноязычного общения на уроках иностранного языка в вузах, по мнению все большего числа исследователей, это может повысить эффективность развития действительно важных коммуникативных компетенций студентов.

Рассмотрим некоторые особенности распространения и популяризации сленга в современном китайском языке. Традиционно специализированная лексика формируется и входит в широкое употребление в молодежной среде, в современных же условиях повсеместная практика интернет-коммуникации ускоряет и активизирует процессы трансформации китайской речи. Сленговые выражения, к примеру, используются для описания особенностей коммуникации и межличностного общения: 吐槽 [tǔcáo] – «ныть», «ворчать», «жаловаться»; 心塞 [xīnsāi] – «переживать», «мучиться», «страдать» (дословно «иметь сердечную пробку»); 你在装蒜 [nǐ zài zhuāng suàn] – «прикидываться дураком» («претворяться чесноком»), а также для передачи тонкостей взаимоотношений между полами: 放电 [fàng diàn] – дословно «электрический разряд», используется для обозначения внезапно возникших интереса, страсти между мужчиной и женщиной (аналогично русскому «пробежала искра»), 磕蜜 [kē mì] – «ухлестывать» за девушками, быть в активном поиске, 电灯泡 [diàn dēng pào] – «электрическая лампочка», человек, приходящий на встречу с целью увидеть романтического партнера друга (аналог русского «третий лишний»), 高颜值 [gāoyánzhí] – «выглядеть привлекательно» («высокий индекс привлекательности», «высокая ценность»). Особую пикантность сленговая лексика придает коммуникативным ситуациям, отражающим взаимодействие между поколениями, в них используются такие выражения, как 老来俏 [lǎo lái qiào] – «молодящаяся дамочка», «хип-дедушка», пожилые люди, по стилю одежды и другим атрибутам внешнего образа подражающие молодежи; 青瓜头 [qīng guā tóu] – «зеленый», «неопытный», лексема используется старшим поколением для ироничных высказываний в адрес молодежи (аналог русского «салага»). Обозначенные примеры свидетельствуют о том, что изучение сленга необходимо для постижения особого эмоционального контекста общения, выстраивания правильных взаимоотношений с окружающими в мультикультурном пространстве.

Молодежные неологизмы, наиболее активно закрепляющиеся в составе общеупотребительной лексики, связаны с вербальным отражением новых жизненных реалий, тенденций и трендов китайской культуры. К примеру, можно выделить сленговые выражения, связанные с ценностями достижения успеха и особенностями отношения к работе в восточных культурах с высоким уровнем развития: 内卷 [nèi juǎn] – люди, отдающие все силы образованию и карьере в ущерб другим сферам (буквально «свертываться вовнутрь», калька с англ. «involution»), антонимом является выражение 躺平 [tǎngpíng] (дословно «лежать плашмя») – молодежь, сознательно отказывающаяся от переработок и иных видов «достигаторства», при этом нередко жертвуя уровнем дохода и возможностями развития, данная лексема также имеет негативную коннотацию. К сфере рабочей культуры можно отнести и такие неологизмы, как 班味 [bānwèi] – «запах работы», термин для описания усталого, измотанного видом работника, 摸鱼 [mō yú] – «отлынивать» от дел, заниматься в рабочее время решением личных проблем (буквально «ловить рыбу руками»).

Развитие интернет-технологий и повсеместная цифровизация, затронувшая все сферы жизни в развитых странах, также сильно повлияли на видоизменение языка за счет его обогащения множеством неологизмов. В качестве примеров сленговых лексем, появившихся в пространстве онлайн-коммуникации, можно указать следующие популярные слова и выражения: 网瘾 [wǎngyǐn] – «Интернет-зависимость»; 电脑虫 [diàn nǎo chóng] – «компьютерный червь», метафоричное обозначение пиратского программного обеспечения; 灌水 [guàn shuǐ] – «лить воду», используется для обозначения заполнения интернет-сайта пустыми статьями, фэйковыми отзывами и экспертными обзорами, направленными на популяризацию собственного ресурса; 肝游戏 [gānyóu xì] – «печеночная» игра, компьютерная игра, отнимающая слишком много времени, негативно воздействующая на общее и психическое здоровье зависимого пользователя.

Трудности освоения китайского сленга заключаются, во-первых, в том, что данный пласт лексики в настоящее время развивается со все большей скоростью (что является общемировой тенденцией), и, во-вторых, вариативностью способов образования неологизмов и их морфологическим многообразием. Выделим некоторые из популярных методов словообразования:

- иностранные заимствования, главным образом, англоязычные: hello – 哈喽 [hālóu] (привет); hacker – 黑客 [hēikè] (хакер); baby – 贝贝 [bèibèi] (обращение «детка»); honey – 哈妮 [hānī] («любимая, сладкая»); clone – 克隆 [kè lóng] (клон); Oscar – 奥斯卡 [aosīkǎ] (Оскар) [2, С. 195–196];
- аббревиатуры, как непосредственно китайские сокращения (博斗 [bódòu] – сокращение от 博

客斗争 [bókè dòuzhēng] – «спор в блоге»), так и лексемы, при написании которых пользуются латинскими буквами и цифрами: YYDS = 永远的 [yǒngyuǎn de shén] – «непревзойденный, бесподобный, лучший из существующих»; mz = 民主 [mínzhǔ] – «демократия»; U1S1 = 有一说一 [yǒu yī shuō yī] – «честно говоря»; zf = 政府 [zhèng fǔ] – «правительство»; NSDD = 你说得对 [nǐ shuō dé duì] – «ты прав». Используются также аббревиатуры смешанного типа, состоящие из иероглифов и символов латиницы: D版 (от 盗版 [dàobǎn]) – «нелегальный, пиратский»; H族 [hèi zú] – «молодежь с высоким уровнем жизни»; i人 [i rén] – «интроверт»; e人 [e rén] – «экстраверт»;

- аффиксация и полуаффиксация: популярный префикс 裸 [luǒ] – «голый, обнаженный», в переносном смысле использующийся в значении отсутствия чего-либо: 裸车 [luǒchē] – «автомобиль в базовой, минимально допустимой комплектации»; 裸考 [luǒkǎo] – «отвечать на экзамене, проходить тестирование неподготовленным»; 裸婚 [luǒhūn] – «жениться без организации свадебной церемонии, предварительной покупки жилья и автомобиля, других обусловленных традициями материальных затрат»; 裸奔 [luǒbēn] – «писать сообщение на интернет-форуме анонимно, без регистрации»; 裸晒 [luǒshài] – «откровенный контент в социальных сетях» (обнаженные тела);
- омофоны: термин 和谐 [héxié] – «согласие» в интернет-дискурсе традиционно использовалось как эвфемизм к понятию «цензура», но это было запрещено на правительственном уровне, тогда пользователи сетевых ресурсов стали использовать созвучное выражение 河蟹 [héxiè] «речной краб» для его замены. В онлайн-дискуссиях слово 专家 [zhuānjiā] – «специалист» часто изменяют на 砖家 [zhuānjiā] – дословно «эксперт по кирпичам», чтобы иронично подчеркнуть некомпетентность, несоответствие самовосприятия и реального уровня знаний оппонента [3, С. 561];
- расширение значения, искажение смысла, замена словарного соответствия в результате развития лексем в новых ситуативных контекстах: 位到 [wèi dà] – в прямом значении трактуется как «дошли», на сленге используется в значении «забыли» («проехали») [4, С. 708]; 盘他 [pán tā] – буквально «катать, скатать», это выражение изначально обозначало работу над антикварным изделием, при которой многократными повторяющимися действиями изделию придавали гладкую форму, в настоящее же время оно используется в значении «подшучивать», «задать трепку» [5, С. 562];
- метафоризация 吃土 [chī tǔ] – «быть на мели» (буквально «есть землю»); 搬砖 [bān zhuān] – «вкатывать, работать на износ» («передвигать кирпичи»); 柠檬精 [níngméng jīng] – «сильная зависть» («ли-

монная эссенция»); 吃错药 [chī cuò yào] – «быть не в своем уме» (аналог русского «рухнуть с дуба», дословно «принять не то лекарство»); 小皇帝 [xiǎo huáng dì] – избалованный ребенок («маленький император») [6, С. 12];

- диалектизмы: 脑子瓦特了 [nǎozi wǎtè liǎo] – дословно «испорченные мозги» пришло из шанхайского диалекта, это унижительное выражение, указывающее на крайнюю глупость или помешательство оппонента; словом, 干饭人 [gānfàn rén] (в буквальном переводе – «человек с сухим рисом») называют людей, любящих поесть, выражение заимствовано из юго-западных диалектов [7, С. 143];
- фразы из популярных мемов также нередко закрепляются в современном молодежном сленге. Так, китайским телезрителям запомнился репортаж, в котором журналисты выясняли мнение прохожих о сенсационном событии, интернет-героем вирусного видео стал парень, ответивший корреспонденту максимально равнодушно: «А я здесь при чем? Я вообще за соусом вышел». Мем стал источником сразу нескольких сленговых выражений: 酱油党 – в дословном переводе «вечеринка с соевым соусом», используется для обозначения распиаренных мероприятий, неинтересных для потенциальной публики; 酱油族 – «семейство соевых соусов», так говорят о молодых людях, безразличных к значимым в общественной жизни событиям, явлениям [8, С. 709]. Популярными неологизмами становятся и фразы, сказанные известными в китайском инфополе людьми; так, некий блогер во время трансляции игры PUBG был сбит и сожжен «коктейлем Молотова». В этот момент он крикнул: «完了! 芭比Q了» – «Все кончено! Сгорел!» Выражение 芭比Q了 [bābǐkyu liǎo] прочно вошло в употребление, оно используется в значении «облом», «смерть на взлете», «все накрылось» [9, С. 140].

Многообразие и вариативность китайского сленга, а также его все возрастающее значение как средства коммуникации, обуславливают ценность данного пласта лексики для лингводидактики. Программы современных вузов можно значительно улучшить посредством изучения материалов, содержащих популярные молодежные неологизмы, с последующим их внедрением в практику речевых тренировок на занятиях по китайскому языку.

Выделим основополагающие принципы работы с данным пластом лексики при обучении студентов вузов иностранному языку:

- принцип уместности и социолингвистической обусловленности – важно объяснить учащимся, что сленг используется в определенных социальных контекстах (неформальное общение, переписки онлайн) и его использование в официальных ситу-

ациях (в деловых переписках, на экзамене или собеседовании при трудоустройстве) недопустимо;

- принцип аутентичности – использование только реальных, живых примеров из современной речи. Важно отметить, что сегодня в интернете доступно множество материалов, которые могут стать источником примеров употребления сленга, к ним можно отнести песни популярных исполнителей, современную литературу и драматургию, фильмы, сериалы, экранизации произведений, анимэ, видео и подкасты молодежных блогеров, переписки на форумах, в комментариях под видео и другие образцы интернет-дискурса, которые легко зафиксировать в свободном доступе;
- принцип самостоятельности – студенты сами узнают значения неологизмов через анализ контекста, а не получают их в виде готового списка.

Выделим популярные методические подходы к внедрению сленга в практику иноязычного обучения студентов вузов:

- контекстуальный и аналитический подход используется с целью научить студентов не просто запоминать слова, а понимать их значение через контекст и определять приемлемую сферу употребления. Работа с аутентичными видео- и аудиоматериалами может включать в себя анализ сцен из фильмов и сериалов, разбор видеороликов, подкастов, переписок с проработкой полезных вопросов (В каком контексте был использован речевой оборот? Кто является коммуникатором? Какова была реакция собеседника? Какова коннотация, эмоциональная окраска сленгового выражения? и др.) Также значима работа с текстами, к примеру: анализ литературных произведений и песен, онлайн-чатов, комментариев в соцсетях, специализированные задания могут быть направлены на выделение незнакомых неологизмов, попытки определения их смыслового значения и художественно-выразительных возможностей по сопутствующему контексту;
- коммуникативный и игровой подход направлен на активизацию изученных лексем сленга в речи студентов, отработку его использования и перевод в активный словарь. Преподаватель может организовать ролевые игры и симуляции («Знакомство на вечеринке», «Обсуждение киноновинки» и др.); импровизации диалогов в заданном тематическом направлении; командные игры: «Сленг-квиз»: группы получают карточки с неологизмами и формулируют их определения; «Объясни иначе» (Taboo): нужно передать значение сленгового выражения, без использования его самого и табуированных ключевых слов. Важно распределять роли и ставить конкретные коммуникативные задачи, т.е. активно руководить про-

цессом деятельности студентов;

- сопоставительный (кросс-культурный) подход ставит целью формирование межкультурных компетенций, восприятие сленга как отражения культурного кода носителей языка. Типовыми заданиями в данном контексте могут стать поиск аналогов новых изученных слов и выражений в родном языке, исследование сленга в контексте изучения отдельных аспектов китайской культуры («Образование и карьера», «Особенности делового общения и корпоративной культуры», «Национальные праздники» и др.);
- исследовательский подход используется с целью научить студентов самостоятельно находить и проверять значение неологизмов. Особенно эффективными являются проектные задания, как в виде полноценных научно-исследовательских работ, так и в форме мини-докладов, которые легко включить в план практически любого урока.

Работа со сленгом на учебном занятии может быть построена с соблюдением следующих этапов, важно обращать внимание на правильную последовательность дидактических действий:

- презентация неологизма в живом аутентичном контексте;
- анализ и обсуждение его значения, контекста, эмоциональной окраски, социального и ситуативного контекста;
- систематизация, запись в словарь (либо получение раздаточного материала), фиксация пометок с необходимой информацией о лексеме;
- отработка упражнений (подстановочные, трансформационные, выбор правильного варианта в диалоге и др.);
- активизация нового словаря в речи студентов через ролевые игры, дискуссии, письменные задания (написание сообщения другу, поста в соцсети);
- приемлемые формы контроля усвоения пройденного материала [10, С. 125].

В заключении хотелось бы отметить важность самостоятельной работы студентов по освоению китайского сленга. Часов, отведенных на изучение иностранного языка, часто бывает недостаточно для преподавания всего запланированного материала в полном объеме, и в приоритете у преподавателей всегда стоит базовый комплекс упражнений, творческие и инновационные элементы отходят на второй план. Однако освоение лексики молодежного языка доступно самим студентам, это посильная задача для большинства из них при правильной организации своей дополнительной работы. Особое внимание стоит уделить отбору языкового материала как источника популярных сленговых слов и выражений. Учебные пособия и другая литература быстро устаревают, становятся неактуальными уже через не-

сколько лет после публикации, учитывая высокие темпы изменения китайского языка. Студентам, занимающимся самостоятельно, следует выбирать доступные в интернете материалы, такие, как диалоги из кино и сериалов (премьер последних лет), подкасты, видео и текстовые публикации популярных молодежных блогеров и др. Организация живого общения с носителями языка, как устного, так и письменного, также доступна для учащихся, с учетом многообразия специализированных интернет-платформ с интерактивным функционалом.

Таким образом, молодежный сленг является ценным материалом для изучения китайского языка, предоставляя студентам вузов возможность развивать

действительно нужные для качественной коммуникации компетенции. Учащиеся знакомятся с популярными в современной языковой среде словами и выражениями, приобщаются к культурному коду носителей языка, лучше воспринимают актуальные тенденции развития инокультурного общества в целом, что существенно повышает возможности продолжения образования и построения карьеры, облегчают адаптацию в условиях возможной смены страны проживания. В учебном процессе вуза важно включать в план занятий упражнения по освоению сленга, существующее многообразие методических подходов делает доступным использование таких материалов в качестве эффективных дидактических средств.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зайцева К.А., Розанова Н.А. Способы образования интернет-сленга в китайском языке // Диалог культур – диалог о мире и во имя мира: материалы XV Международной студенческой научно-практической конференции «Диалог культур – диалог о мире и во имя мира» (г. Комсомольск-на-Амуре, 25 апреля 2024 г.). – Комсомольск-на-Амуре: АмГПУ, 2024. – С. 117–118. – URL: https://amgpgu.ru/upload/iblock/534/zaytseva_k_a_rozanova_n_a_sposoby_obrazovaniya_internet_slenga_v_kitayskom_yazyke.pdf (дата обращения: 21.09.2025).
2. Абдурахманова Л.А. Англицизмы как элементы молодежного сленга в китайском языке // Инновационные аспекты развития науки и техники. – 2021. – №7. – С. 195–196. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/anglitsizmy-kak-elementy-molodezhnogo-slenga-v-kitayskom-yazyke> (дата обращения: 21.09.2025).
3. Павлова О.В., Раджабова Л.К. Анализ словообразовательных механизмов формирования сленговых выражений молодежной среды в китайском языке // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2022. – №2. – С. 561. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-slovoobrazovatelnyh-mehanizmov-formirovaniya-slengovyh-vyrazheniy-molodezhnoy-sredy-v-kitayskom-yazyke> (дата обращения: 21.09.2025).
4. Цветкова С.С., Колпашникова А.В. Китайский разговорный язык. Сленг // Молодой ученый. – 2015. – № 19 (99). – С. 708. – URL: <https://moluch.ru/archive/99/22332/> (дата обращения: 21.09.2025).
5. Павлова О.В., Раджабова Л.К. Анализ словообразовательных механизмов формирования сленговых выражений молодежной среды в китайском языке // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2022. – №2. – С. 562. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-slovoobrazovatelnyh-mehanizmov-formirovaniya-slengovyh-vyrazheniy-molodezhnoy-sredy-v-kitayskom-yazyke> (дата обращения: 21.09.2025).
6. Маманазаров Э. Китайский сленг: Полное руководство. – М.: Автор, 2025. – С. 12.
7. Мышинский А.Л., Сысолятина Ю.С. Сленг в китайском интернете: как он формируется и как его изучать русским студентам-китаеведам // Лингвокультурология. – 2024. – №20. – С. 143. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sleng-v-kitayskom-internete-kak-on-formiruetsya-i-kak-ego-izuchat-russkim-studentam-kitaevadam> (дата обращения: 21.09.2025).
8. Цветкова С.С., Колпашникова А.В. Китайский разговорный язык. Сленг // Молодой ученый. – 2015. – № 19 (99). – С. 709. – URL: <https://moluch.ru/archive/99/22332/> (дата обращения: 21.09.2025).
9. Мышинский А.Л., Сысолятина Ю.С. Сленг в китайском интернете: как он формируется и как его изучать русским студентам-китаеведам // Лингвокультурология. – 2024. – №20. – С. 140. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sleng-v-kitayskom-internete-kak-on-formiruetsya-i-kak-ego-izuchat-russkim-studentam-kitaevadam> (дата обращения: 21.09.2025).
10. Голомысова Д.А. Изучение сленга как один из способов формирования социокультурной компетенции при обучении иностранному языку // Вестник магистратуры. – 2016. – №5–2 (56). – С. 125. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-slenga-kak-odin-iz-sposobov-formirovaniya-sotsiokulturnoy-kompetentsii-pri-obuchenii-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 21.09.2025).

© Шальнова Юлия Станиславовна (julia-shalnova02@mail.ru), Никулищева Наталья Васильевна (natunivers@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ВЕРБАЛИЗАЦИЯ ЦЕННОСТНЫХ КОНЦЕПТОВ В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

VERBALIZATION OF THE VALUE CONCEPTS IN POLITICAL DISCOURSE

**S. Ergasheva
E. Zubareva
N. Ganieva**

Summary: The article is devoted to the study of the linguistic representation of the social value of DEMOCRACY in political discourse. The need to study this topic is dictated by the constant influence of various fields of knowledge, psychological, social, and cultural factors on the value system of a particular society. The speeches of politicians not only reflect the phenomena taking place in the world, but also with the help of means of actualizing values and manipulative techniques they form public opinion and appropriate or inappropriate behavior and habits for a citizen of the country, as well as stereotypes. The article is analyzed the conceptual and value layers of the DEMOCRACY concept using definitional and contextual analysis.

Keywords: conceptualization, concept, values, cognitive-discursive paradigm.

Эргашева Сабрина Пардабаевна

Пермский государственный национальный
исследовательский университет
ergashevasa.15@gmail.com

Зубарева Екатерина Олеговна

Кандидат филологических наук, доцент, Пермский
государственный национальный исследовательский
университет
falka21-85@mail.ru

Ганиева Назира Рахимбердиевна

Кандидат филологических наук, доцент, Таджикский
национальный университет, (г. Душанбе)
ganievatockva@mail.ru

Аннотация: Статья посвящена исследованию языковой репрезентации общественной ценности DEMOCRACY в политическом дискурсе. Необходимость изучения данной темы диктуется постоянным влиянием различных сфер знания, психологических, социальных, культурных факторов на систему ценностей того или иного общества. Выступления политиков не только отражают явления, происходящие в мире, но и при помощи средств актуализации ценностей и манипулятивных техник формируют общественное мнение и подобающий или неподобающий для гражданина страны образ действий и привычек, а также стереотипы. В статье анализируются понятийный и ценностной слои концепта DEMOCRACY с помощью дефиниционного и контекстуального анализа.

Ключевые слова: концептуализация, концепт, ценности, когнитивно-дискурсивная парадигма.

Статья посвящена исследованию языковой репрезентации общественных ценностей США в политическом дискурсе. Необходимость изучения данной темы диктуется постоянным влиянием различных сфер знания, психологических, социальных, культурных факторов на систему ценностей того или иного общества. Система ценностей определенной культуры представляет собой элемент аксиологического пространства определенной страны и периода. Актуальность исследования обусловлена изучением вербализованных в текстах выступлений американских политиков ценностей и ценностной картины мира современных американцев. Материалом для исследования послужили тексты выступлений американских политиков Дж. Байдена, Д. Трампа, Н. Хейли, Р. Де Сантиса, Э. Блинкена, Х. Клинтон за период с 2020 по 2024 г., а также тексты с официальных сайтов правительственных учреждений США.

В современной лингвистике в рамках когнитивно-дискурсивной парадигмы внимание уделяется изучению теории концептов и концептуализации. Концептуализация – это осмысление поступающей информации,

ментальное конструирование предметов и явлений, которое приводит к образованию определенных представлений о мире в виде концептов. Ключевым понятием этого процесса становится термин «концепт» – это «единица ментальных или психических ресурсов нашего сознания и той информационной структуры, которая отражает знание и опыт человека; оперативная содержательная единица памяти, ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга (lingua mentalis), всей картины мира, отраженной в человеческой психике» [3, с. 90].

В рамках когнитивистики развивается подход, ключевым для которого становятся слои концепта. И.А. Стернин утверждает, что базовый слой и интерпретационная часть составляют основу концепта, и указывают на взаимосвязь данных понятий. Базовый слой является постоянным и фиксируется в лексикографических источниках. Интерпретационная часть – «это совокупность слабо структурированных предикаций, отражающих интерпретацию отдельных концептуальных признаков и их сочетаний в виде утверждений, установок сознания, вы-

текающих в данной культуре из содержания концепта» [5, с. 61]. В.И. Карасик считает, что концепты имеют понятийную, образную и ценностную составляющие. Понятийная составляющая концепта формируется фактической информацией об объекте. Образная составляющая концепта связана со способом восприятия и познания действительности. Ценностная составляющая репрезентируется в результате формирования ценностно-ориентированного отношения индивида к окружающим его предметам и явлениям [2].

Для более глубокого понимания общественных ценностей, как концепта, необходимо рассмотреть понятие ценности. Комплексный и постоянно меняющийся характер природы ценности обусловил разработку множества определений данной категории. В определениях, разработанных отечественными учеными, прослеживается связь ценностей с реальной жизнью, с общественными и личными потребностями и интересами людей. Так, ключевым аспектом ценности становится критерий полезности обществу [7, с. 15]. О.Г. Дробницкий утверждает, что прежде, чем «применить какое-либо вещество или силу природы на практике, мы оцениваем их с точки зрения наших интересов, целей, потребностей и задач, с точки зрения полезности их или вредности для нас» [1, с. 195]. Рассматривая категорию ценностей в русле социокультурного знания, Е.В. Троценкова называет ценностью «социокультурно маркированный, концептуализированный аффорданс, получивший социальную оценку, вне зависимости от того, касается ли он социально одобряемых или неодобряемых действий» [6, с. 11]. Безосновательно говорить о существовании ценности в отрыве от общества, поскольку сами по себе предметы или явления без их связи с жизнью человека и социума не имеют отношения к ценностям. Общественные ценности реализуются в виде концептов, которые раскрывают национально-культурные особенности общения. Исследование ценностных концептов позволяет установить и описать особенности, стереотипы и нормы той или иной культуры [4].

В статье анализируются понятийный и ценностный слои концепта DEMOCRACY. В качестве основных методов используется дефиниционный и контекстуальный анализ. Важную роль в функционировании общественной ценности DEMOCRACY играют понятия свободы, равенства и справедливости, которые образуют понятийный аппарат данной ценности, поскольку в сознании многих американцев ядром и фундаментом общества являются именно демократические взгляды и убеждения людей, в частности политиков. Следовательно, ценность DEMOCRACY получает детальную объективацию в выступлениях политиков США.

В лексикографических источниках представлены следующие дефиниции лексемы *democracy*:

I. Cambridge Dictionary (далее CD)

1. «Система правления, при которой власть принадлежит выборным представителям, за которых свободно голосует народ, или непосредственно самому народу» («a system of government in which power is held by elected representatives who are freely voted for by the people or held directly by the people themselves»). Например, «*The government has promised to uphold the principles of democracy*». 2. «Страна, в которой власть принадлежит выборным представителям, за которых свободно голосует народ, или непосредственно самому народу» («a country in which power is held by elected representatives who are freely voted for by the people, or held directly by the people themselves»). Например, «*Few of the Western democracies still have a royal family*». 3. «Организация или группа, все члены которой имеют право участвовать в принятии решений и выслушивать свое мнение, или система контроля над организацией или группой таким образом» («an organization or group whose members all have the right to join in making decisions and have their opinions heard, or a system of controlling an organization or group in this way»). Например, «*The school functions as a democracy, with students and staff members given equal votes on most decisions*».

II. Collins Dictionary (далее CoD)

1. «Демократия – это система правления, при которой люди выбирают своих правителей, голосуя за них на выборах» («*Democracy is a system of government in which people choose their rulers by voting for them in elections*»). Например, «*It has the potential to enrich society, empower individuals and spread democracy*». 2. «состояние общества, характеризующееся формальным равенством прав и привилегий» («a state of society characterized by formal equality of rights and privileges»). Например, «*Democracy ... is a charming form of government, full of variety and disorder, and dispensing a sort of equality to equals and unequals alike*». 3. «государство с такой формой правления» («a state having such a form of government»). Например, «*The United States and Canada are democracies*».

III. Oxford Advanced Learner's Dictionary (далее OALDCE)

1. «Система правления, при которой жители страны могут голосовать, выбирая своих представителей» («a system of government in which the people of a country can vote to elect their representatives»). Например, «*the need to overcome political apathy and advance on the road to democracy*». 2. Страна с такой системой правления («a country that has this system of government»). Например, «*I thought we were supposed to be living in a democracy*». «*The country is a multiparty democracy*». 3. «Справедливое и равное отношение к каждому человеку в организации и

т.д. и его право принимать участие в принятии решений» (*«fair and equal treatment of everyone in an organization, etc., and their right to take part in making decisions»*). Например, *«the fight for justice and democracy»*, *«people who believe in true democracy»*.

VI. American Heritage Dictionary (далее AHD)

1. Правительство народа, осуществляемое либо непосредственно, либо через избранных представителей (*«Government by the people, exercised either directly or through elected representatives»*). Например, *«Indonesia Should Be A Member Of The BRICs # As I wrote 2 years ago Indonesia deserves more than Russia to be a member of the BRICs. Stable democracy, strong growth, sound macro policy»*. 2. Политическая или социальная единица, имеющая такое правительство (*«A political or social unit that has such a government»*). Например, *«The above points, one would argue, are antithetical to our notion of a Constitutional Republic and laws and would be universally agreed to be wrong and detrimental to a free society. One would hope that the above points would be condemned by all factions of American democracy»*. 3. Простой народ, рассматриваемый как основной источник политической власти. Например, *«A large company is not a democracy. It needs a leader to make a decision»*. 4. Принципы социального равенства и уважения к личности в обществе (*«The principles of social equality and respect for the individual within a community»*). Например, *«That's one theory... OR MAYBE it's the lack of democracy, human rights and universal rights in the Middle East, a lack of economic opportunity for the majority of people and that combined with governments feeding propaganda and blaming everybody but themselves for their problems. I think that is the real source of the upheaval»*.

V. Merriam-Webster Dictionary (далее MW)

1. Форма правления, при которой народ избирает представителей для принятия решений, политики, законов и т.д. в соответствии с законом (*«a form of government in which the people elect representatives to make decisions, policies, laws, etc. according to law»*). Например, *«Free and fair elections are a hallmark of American democracy»*. 2. Организация или ситуация, в которой ко всем относятся одинаково и каждый имеет право на равное участие в управлении, принятии решений и т. д. (*«an organization or situation in which everyone is treated equally and has the right to participate equally in management, decision-making, etc»*). Например, *«...there is no democracy within the organization. A small group of self-appointed men ... controls the entire effort, including its theology, finances, and personnel»*. 3. политическое, социальное или экономическое равенство: отсутствие наследственных или произвольных классовых различий или привилегий (*«political, social, or economic equality: the absence of hereditary or arbitrary class distinctions or privileges»*). Например, *«I grew up in the pure*

democracy of a public grade school where everybody brought a valentine for everybody on Valentine's Day so we should feel equally loved».

Все словари английского языка фиксируют базовое значение – современное и устоявшееся понимание демократии как власти народа, так и переносные значения: всеобщие и прямые выборы при обеспечении, наличие гражданского общества, наличие общих для всех прав и обязанностей, равноправие, сама страна с подобными признаками. Следовательно, указанная единица – актуализатор ценности DEMOCRACY – является полисемичной, так как лексикографические издания английского языка регулярно фиксируют от двух до четырех его значений. Выделение переносного значения лексемы указывает на расширение ее функционального потенциала.

При изучении понятийной составляющей единицы важно обратить внимание на то, что существительное *democracy* содержит указание на признаки и принципы народовластия – абстрактные правила по отношению к любому сообществу людей, к человеку вообще, как к члену политического союза и гражданского общества. Истинной считается та демократия, что основана на свободе слова (*«What are the principles of democracy? A true democracy allows free speech»* [OALDCE]), равноправии (*«The democracy of the courts provides equal justice for all»* [OALDCE]) и состязательности (*«First, democracies are countries in which there are institutional mechanisms, usually elections that allow the people to choose their leaders. Second, prospective leaders must compete for public support»* [OALDCE]). Они составляют основу самоопределения людей и образуют фундамент разрешения противоречий между интересами членов сообщества. Кроме того, вторая группа значений лексемы (переносное значение) указывает на ценностные характеристики: *representatives who are freely voted for by the people, the belief in freedom and equality between people, organization in which everyone has equal rights and opportunities* [CD]. Зафиксированные определения *democracy* позволяют также выделить субъекта и средство достижения демократии – подобный государственный режим достигается государством или людьми путем свободных и равных выборов: *«government in which the supreme power is vested in the people and exercised by them directly or indirectly through a system of representation usually involving periodically held free elections»* [MW].

Перейдем к анализу контекстуальных значений единиц, репрезентирующих ценность DEMOCRACY в текстах выступлений американских политиков с целью подтвердить лексическую сочетаемость лексемы *democracy* и актуальные признаки, выявленные в ходе анализа лексикографических источников. В материальной и нематериальной сферах демократия предстает в следующих аспектах.

1. Демократия как компонент духа американского народа. Новый языковой образ выводится из анализа следующих фрагментов. Компонентом *democracy* является персонификация демократии. Например, в словосочетаниях *soul of nation* и *vitalizing force* (soul – «the spiritual part of a person that some people believe continues to exist in some form after their body has died» *vitalizing* – «giving life to» [CD]) демократия наделяется признаками субъекта – целителя. Таким образом, происходит перенос признаков живого человека на неодушевленный предмет (явление). Отметим наличие цели действия как основной компонент значения словосочетания: *to renew America, for a great prosperity*: «To renew America, we must revitalize our democracy» [First Inaugural Address of William J. Clinton]; «And I have no doubt — none — that this is who we will be and that we'll come together as a nation. That for a great prosperity we'll secure our democracy, our soul of nation. That for the next 200 years, we'll have what we had the past 200 years: the greatest nation on the face of the Earth» [Remarks by President Biden on the Continued Battle for the Soul of the Nation]; «We are the only democracy-the only advanced democracy on Earth-the only wealthy nation that allows this for millions of its people» [Remarks By The President At The New Economic School Graduation]. В данном высказывании присутствует лексический повтор, введенный с целью гиперболизации: *the only advanced democracy on Earth* (сочетание существительного с определенным артиклем и усилительной частицей *only*), что позволяет выделить уникальность американской демократии в мире и большое влияние демократических идей и взглядов на развитие американского общества.

2. Демократия как распространение свобод и равноправия. Отметим акцент на сравнении агентивного субъекта с другим субъектом, который совершал подобное действие: в выступлениях американских политиков борцам за демократию противопоставлены сторонники рабства и дискриминации. В истории США отмечается период расовой и гендерной дискриминации чернокожего населения в области политики. Например, женщинам и афроамериканцам запрещалось участвовать во всеобщих выборах, в противовес им выступал лидер общества. Разногласия и конфликты привели к коренным изменениям и распространению идей демократии, которые на данный момент используются лидерами в качестве инструмента для процветания: «We are the heirs to the greatest democracy in the history of the world. And on behalf of our children and our grandchildren and all those **who sacrificed so dearly for our freedom and liberty**, we must be worthy of this moment» [Kamala Harris's 2024 Democratic Convention Speech]; «Democracy protects human rights and promotes human dignity. It is a means to create peace and prosperity. It is a means to solve our greatest challenges, from COVID-19 **to the climate crisis**» [Remarks by Vice President Harris at the Summit for Democracy]. Дональд Трамп также делает акцент на сравнении агентивного субъекта с

другим субъектом, который совершал подобное действие, однако в его случае сравниваются представители республиканской партии (*I am the one saving democracy*) и представители демократической партии, которые, по мнению политика, эксплуатируют ценности американского общества (*the Democrat party should immediately stop weaponizing the justice system and labeling their political opponent as an enemy of democracy*): «And we must not criminalize dissent or demonize political disagreement, which is what's been happening in our country lately, at a level that nobody has ever seen before. In that spirit, the Democrat party should immediately stop weaponizing the justice system and labeling their political opponent as an enemy of democracy. Especially since that is not true. In fact, I am the one saving democracy for the people of our country» [Donald J. Trump's Convention Speech].

Указанием на средство достижения определенного результата является словосочетание *labeling their political opponent as an enemy of democracy*.

3. Когнитивная метафора: демократия – дом. При помощи словосочетания *through the door of freedom* происходит указание на средство достижения результата – установление истинной демократии. Образ дома ассоциируется с теплом, уютом, с чем-то родным и семейным («a place where people or animals live and are cared for by people who are not their relations or owners» [CD]): «We meet on democracy's front porch, a good place to talk as neighbors and as friends Great nations of the world are moving toward democracy through the door of freedom» [G Bush's Inaugural Address, American Presidency Project website].

4. Демократия как признак стабильности, безопасности и успеха в стране. Нами была предпринята попытка описать ценность DEMOCRACY в диахроническом аспекте. Так, для американского общества 19 века демократия воспринималась населением страны неоднозначно и выражала «власть толпы» (указание на наличие субъекта: власть имела лишь определенная группа людей, толпа): «If an election is to be determined by a majority of a single vote the Government may be the choice of a party for its own ends, not of the nation for the national good» [John Adam's Inaugural Address, The American Presidency Project].

При анализе речей сопровождающих предвыборную гонку 2024 года нами, однако, было выделено смещение акцента политики в сторону полного доверия демократии и укреплении ее роли в общественном сознании.

Указание на объект действия – *embody equality and democracy*:

1. «These two documents and the ideas they embody – equality and democracy – are the rock upon which this nation is built. They are how we became the greatest nation on Earth. They are why, for more than two

centuries, America has been a beacon to the world»; «But this is also a massive victory for democracy and for freedom. Together, we're going to unlock America's glorious destiny. We're going to achieve the most incredible future for our people. Yesterday, as I stood at my last stop on the campaign trail, I'll never be doing a rally again, can you believe it? I think we've done nine-hundred rallies approximately; can you imagine? Nine-hundred, nine-hundred-and-one, something, a lot of rallies» [Donald Trump's full election victory speech]. Использование суперлативов (*most incredible*), оценочной лексики, относящейся к различным частям речи (*glorious destiny, a massive victory, to unlock destiny*) еще раз подтверждает ценностную природу рассматриваемого концепта.

2. Указание на образ действия: *globally*: «So, today, the United States is building on our enduring commitment to boost democracy globally». В предвыборной гонке 2024 года Камала Харрис утверждает: «Where the women of America have the freedom to make decisions about their own body and not have their government telling them what to do. That's true democracy». Нами выделяются следующие фреймы: истинная свобода – свобода распоряжаться своим телом, истинная демократия для общества на данном этапе – равноправие полов. Если международное

сообщество хочет усилить демократию в мире, необходимо добиваться равноправия полов и предоставление женщинам право на безопасный аборт.

3. Экстремизм как антипод американской демократии: «And as president, I will never waver in defense of America's security and ideals, because in the enduring struggle between democracy and tyranny, I know where I stand and I know where the United States belongs» [Kamala Harris's 2024 Democratic Convention Speech].

Государство и жители Америки стремятся к идеалам – равноправному обществу, в котором царит свобода и демократия. Исследуя структуру ценности DEMOCRACY, мы выяснили, что ее содержание меняется с течением времени, поскольку в обществе происходит смещение акцента социальных ценностей. Так, укрепление демократии в современном американском обществе осуществляется за счет утверждения гражданских свобод (в том числе, предоставление этих свобод меньшинствам). Репрезентанты ценности DEMOCRACY подавляющем числе контекстов употребляются в непрототипических значениях, что обусловлено глубокой культурной спецификой, сформированной в результате экономического, социального, политического развития США.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дробницкий О.Г. Мир оживших предметов. Проблема ценности и марксистская философия. М.: Издательство политической литературы, 1967. 351 с.
2. Карасик В.И. О категориях лингвокультурологии // Языковая личность: проблемы коммуникативной деятельности: Сб. науч. трудов ВГПУ. Волгоград: Перемена, 2001. С. 3–16.
3. Кубрякова Е.С. Краткий словарь когнитивных терминов. М.: Издательство МГУ, 1996. 245 с.
4. Кузнецова Ю.В., Маленков Ю.В., Соколова С.В., Анохина Е.М. Государственное стратегическое управление. СПб.: Питер, 2014. 335 с.
5. Стернин И.А. Методика исследования структуры концепта // Методологические проблемы когнитивной лингвистики: Научное издание. Воронеж: Воронежский государственный университет, 2001. 182 с.
6. Трощенко Е.В. Социокультурное знание в когнитивно-коммуникативной деятельности: стратегии воздействия в американском общественно-политическом дискурсе. Автореферат ... доктора филол. наук. СПб., 2016. 28 с.
7. Тугаринов В.П. Марксистская философия и проблема ценности. М.: Наука, 1966. 260 с.
8. American Heritage Dictionary. URL: <https://www.ahdictionary.com/> (дата обращения: февраль – июль 2025).
9. Cambridge Dictionary Online: Free English Dictionary and Thesaurus: / Cambridge University Press. URL: <https://dictionary.cambridge.org> (дата обращения: февраль – июль 2025).
10. Collins Dictionary. URL: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english> (дата обращения: февраль – июль 2025).
11. Dictionary by Merriam – Webster. URL: <https://www.merriam-webster.com> (дата обращения: февраль – июль 2025).
12. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English. URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com> (дата обращения: февраль – июль 2025).

© Эргашева Сабрина Пардабаевна (ergashevasa.15@gmail.com), Зубарева Екатерина Олеговна (fialka21-85@mail.ru), Ганиева Назира Рахимбердиевна (ganievatomskva@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

Наши авторы

Aksenova G. – Doctor of historical Sciences, professor, Moscow pedagogical state university; Leading Researcher, Patrice Lumumba People's Friendship University of Russia, Moscow

Aksyonov V. – Mordovian State Pedagogical University named after M.E. Evseev, Saransk

Antipov O. – Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, K.I. Skryabin Moscow State Academy of Veterinary Medicine, and Biotechnology

Atlasova E. – Candidate of Philological Sciences, M.K. Ammosov North-Eastern Federal University

Bagretsov D. – candidate of philological sciences, senior teacher, Ural Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia

Barybin A. – Candidate of Pedagogic Sciences, Docent, Yegoryevsk Institute of technology (branch), of Moscow State University of Technology "STANKIN"

Bekhtereva E. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, South Ural State Humanitarian and Pedagogical University, Chelyabinsk

Borovitskaya Yu. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Volgograd State University

Borovskikh V. – Graduate student, Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University

Burtseva E. – Candidate of Philological Sciences, Birskey Branch, Ufa University of Science and Technology

Chapaev A. – postgraduate, The Saint-Petersburg Institute of History of the Russian Academy of Sciences

Ergasheva S. – Perm State National Research University

Fedorov D. – research engineer, Saint Petersburg State University

Galyant I. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, South Ural State Humanitarian and Pedagogical University, Chelyabinsk

Ganieva N. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Tajik National University, Dushanbe

Ganisik A. – Candidate of Medical Science, Associate Professor, Altai State Medical University, Barnaul

Gezha R. – Senior Lecturer, K.I. Skryabin Moscow State Academy of Veterinary Medicine, and Biotechnology

Grash N. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, A.I. Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg

Our authors

Gulynina E. – Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor, Branch of Stavropol State Pedagogical Institute, Essentuki

Gurevich E. – Altai State Medical University, Barnaul

Gurevich Yu. – Candidate of Medical Science, Associate Professor, Altai State Medical University, Barnaul

Ikromzoda Kh. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Tajik National University, Dushanbe

Inevatkina S. – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Federal State Budgetary Educational University of Higher Education Mordovskii State Pedagogical University named after M.E. Evseev, Saransk

Ivanova I. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, South Ural State Humanitarian and Pedagogical University, Chelyabinsk

Kabalina O. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education State University of Education

Kameneva I. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Southern Federal University, Rostov-on-Don

Kondrakhina N. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow

Kondratieva A. – Patrice Lumumba People's Friendship University of Russia, Moscow

Kosheleva A. – Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education Mordovian State Pedagogical University named after M.E. Evseev, Saransk

Kravtsova E. – Doctor of Historical Sciences, Associate Professor, Kursk State Medical University

Kryzhanovskiy A. – candidate of history, assistant professor, MGIMO University

Kudelko T. – Senior lecturer, Perm State National Research University

Kuksin A. – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Yegoryevsk Institute of technology (branch), of Moscow State University of Technology "STANKIN"

Kulikova M. – Lecturer, K.I. Skryabin Moscow State Academy of Veterinary Medicine, and Biotechnology

Kuritsyna I. – Senior Lecturer, TVER State Medical University

Levchenko E. – Candidate of Medical Sciences, Associate Professor, Kursk State Medical University

Li Juan – graduate student, lecturer, Lomonosov Moscow State University

Liu Yang – Xi'an International Studies University

Los-Sunitskaya A. – postgraduate student, Alferov Federal State Budgetary Institution of Higher Education and Science Saint-Petersburg National Research Academic University, Russian Academy of Sciences

Lukyanova I. – Doctor of Medical Sciences, Associate Professor, Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education State University of Education

Lutsyuk V. – Candidate of Agricultural Sciences, Associate Professor, K.I. Skryabin Moscow State Academy of Veterinary Medicine, and Biotechnology

Mayer V. – Candidate of Philological Sciences, Senior Lecturer, Volgograd State University

Minaeva N. – candidate of pedagogical sciences, associate professor, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education Mordovia State Pedagogical University named after M. E. Evseev, Saransk

Nagzibekova M. – Doctor of Philological Sciences, Professor, Tajik National University, Dushanbe

Neverovskaya N. – Lecturer, State Autonomous Professional Educational Institution Kuzbass College of Architecture, Geodesy, and Construction, Kemerovo

Nikulishcheva N. – Senior lecturer, The Patrice Lumumba Peoples' Friendship University of Russia, Moscow

Nyudyurmagedov A. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Dagestan State University, Makhachkala

Nyurksne L. – Senior Lecturer, K.I. Skryabin Moscow State Academy of Veterinary Medicine, and Biotechnology

Omarova A. – Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor, Branch of Stavropol State Pedagogical Institute, Essentuki

Panfyorova M. – Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education Mordovia State Pedagogical University named after M. E. Evseev, Saransk

Pershin Yu. – Senior Lecturer, K.I. Skryabin Moscow State Academy of Veterinary Medicine, and Biotechnology

Plotnikov D. – Doctor of Medical Sciences, Professor, Kursk State Medical University

Proskurina V. – Candidate of Philological Sciences, Researcher, Saint-Petersburg State University

Protasov E. – Lecturer, Russian State Social University, Moscow

Rabadanov M. – Doctor of Physical and Mathematical Sciences, Professor, Rector, Dagestan State University State University, Makhachkala

Riabkin S. – Postgraduate Student, Perm State National Research University

Ryabova N. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Mordovian State Pedagogical University named after M.E. Evseev, Saransk

Serdtshev N. – postgraduate student, Altai State Pedagogical University, Barnaul

Shalnova Ju. – Assistant, The Patrice Lumumba Peoples' Friendship University of Russia, Moscow

Shamovskaya T. – Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education Kemerovo State University

Shtukin N. – Senior Lecturer, K.I. Skryabin Moscow State Academy of Veterinary Medicine, and Biotechnology

Skuratovskaya M. – Doctor of Pedagogical Sciences, Don State Technical University, Rostov-on-Don

Sukhanova E. – Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, K.I. Skryabin Moscow State Academy of Veterinary Medicine, and Biotechnology

Surkov A. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, K.I. Skryabin Moscow State Academy of Veterinary Medicine, and Biotechnology

Tereshchenko M. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, South Ural State Humanitarian and Pedagogical University, Chelyabinsk

Trushina A. – Postgraduate student, M.V. Lomonosov Moscow State University

Vakh K. – researcher, Institute of Archeology of the Russian Academy of Sciences

Vankina E. – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education N.P. Ogarev National Research Mordovian State University

Vasilyev A. – Senior Lecturer, Yegoryevsk Institute of technology (branch), of Moscow State University of Technology "STANKIN"

Vertyankina N. – Candidate of Philological Sciences, Tyumen Higher Military-Engineering Command School named after Marshal of Engineering Troops A.I. Proshlyakov

Verushkina A. – Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education Mordovskii State Pedagogical University named after M.E. Evseev, Saransk

Vesninova E. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education named after K.D. Ushinsky

Wan Wenya – graduate student, The Institute of International Relations, History and Oriental studies of Kazan Federal University, Kazan

Yevtushenko I. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, South Ural State Humanitarian and Pedagogical University, Chelyabinsk

Yuzhakova N. – Senior Lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow

Zolotkova E. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education Mordovian State Pedagogical University named after M.E. Evseev, Saransk

Zubareva E. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Perm State National Research University

Требования к оформлению статей, направляемых для публикации в журнале



Для публикации научных работ в выпусках серий научно-практического журнала «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики» принимаются статьи на русском языке. Статья должна соответствовать научным требованиям и общему направлению серии журнала, быть интересной достаточно широкому кругу российской и зарубежной научной общественности.

Материал, предлагаемый для публикации, должен быть оригинальным, не опубликованным ранее в других печатных изданиях, написан в контексте современной научной литературы, и содержать очевидный элемент создания нового знания. Представленные статьи проходят проверку в программе «Антиплагиат».

За точность воспроизведения дат, имен, цитат, формул, цифр несет ответственность автор.

Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей без изменения научного содержания авторского варианта.

Научно-практический журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики» проводит независимое (внутреннее) рецензирование.

Правила оформления текста.

- ♦ Текст статьи набирается через 1,5 интервала в текстовом редакторе Word для Windows с расширением “.doc”, или “.rtf”, шрифт 14 Times New Roman.
- ♦ Перед заглавием статьи указывается шифр согласно универсальной десятичной классификации (УДК).
- ♦ Рисунки и таблицы в статью не вставляются, а даются отдельными файлами.
- ♦ Единицы измерения в статье следует выражать в Международной системе единиц (СИ).
- ♦ Все таблицы в тексте должны иметь названия и сквозную нумерацию. Сокращения слов в таблицах не допускается.
- ♦ Литературные источники, использованные в статье, должны быть представлены общим списком в ее конце. Ссылки на упомянутую литературу в тексте обязательны и даются в квадратных скобках. Нумерация источников идет в последовательности упоминания в тексте.
- ♦ Литература составляется в соответствии с ГОСТ 7.1-2003.
- ♦ Ссылки на неопубликованные работы не допускаются.

Правила написания математических формул.

- ♦ В статье следует приводить лишь самые главные, итоговые формулы.
- ♦ Математические формулы нужно набирать, точно размещая знаки, цифры, буквы.
- ♦ Все использованные в формуле символы следует расшифровывать.

Правила оформления графики.

- ♦ Растровые форматы: рисунки и фотографии, сканируемые или подготовленные в Photoshop, Paintbrush, Corel Photopaint, должны иметь разрешение не менее 300 dpi, формата TIF, без LZW уплотнения, CMYK.
- ♦ Векторные форматы: рисунки, выполненные в программе CorelDraw 5.0-11.0, должны иметь толщину линий не менее 0,2 мм, текст в них может быть набран шрифтом Times New Roman или Arial. Не рекомендуется конвертировать графику из CorelDraw в растровые форматы. Встроенные - 300 dpi, формата TIF, без LZW уплотнения, CMYK.

По вопросам публикации следует обращаться к шеф-редактору научно-практического журнала «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики» (e-mail: redaktor@nauteh.ru).