MODERN HUMANITIES SUCCESS/УСПЕХИ ГУМАНИТАРНЫХ НАУК

№ 10, 2026 год

Подписано к публикации: 14.07.2026

Главный редактор журнала:

доктор педагогических наук, профессор

Солопанова Ольга Юрьевна

«Modern Humanities Success / Успехи гуманитарных наук» включен в перечень ВАК с 8.07.2019г., Единый государственный перечень научных изданий (ЕГПНИ) - «Белый список» с 09.09.2025г., (Elibrary.ru).

Регистрационный номер СМИ: Эл № ФС77-75120 от 19 февраля 2019г. Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)
ISSN 2618-7175 (online)
E-mail: info@mhs-journal.ru
Сайт: https://mhs-journal.ru

© Modern Humanities Success / Успехи гуманитарных наук 2026

Редакционная коллегия по основным направлениям работы журнала:

Абдуллаева Арзугуль Айюбовна (Узбекистан, г. Ташкент) – кандидат филологических наук, доцент
Ахмедов Герман Ибрагимович (Германия, г. Кемниц) – доктор филологических наук, профессор
Бабкина Екатерина Сергеевна (РФ, г. Хабаровск) – доктор филологических наук, доцент
Балута Анастасия Анатольевна (РФ, г. Москва) – доктор филологических наук, доцент
Биймурсаева Бурулбубу Молдосалиевна (Кыргызстан, г. Нарын) – кандидат педагогических наук, доцент
Богданова Ольга Владимировна (РФ, г. Санкт-Петербург) – доктор филологических наук, профессор
Бурибаева Майнура Абильтаевна (Казахстан, г. Астана) – кандидат филологических наук, доцент
Ваджибов Малик Джамалутдинович (РФ, Р. Дагестан) – кандидат филологических наук, доцент
Вегвари Валентина Васильевна (Венгрия, г. Печ) – кандидат педагогических наук, доцент
Волошина Людмила Николаевна (РФ, г. Белгород) – доктор педагогических наук, профессор
Вохрышева Евгения Валерьевна (РФ, Самара) – доктор филологических наук, профессор
Гребенникова Вероника Михайловна (РФ, г. Краснодар) – доктор педагогических наук, профессор
Гусейнов Гарун-Рашид Абдул-Кадырович (РФ, г. Махачкала) – доктор филологических наук, профессор
Гуревич Любовь Степановна (РФ, г. Москва) – доктор филологических наук, доцент
Дергачева Ирина Владимировна (РФ, г. Москва) – доктор филологических наук, профессор
Джафаров Тельман Гамзага оглу (Азербайджан, г. Баку) – доктор филологических наук, профессор
Дулебова Ирина (Словакия, г. Братислава) – PhD
Епифанцева Наталия Глебовна (РФ, г. Москва) – доктор филологических наук, профессор
Захарова Виктория Трофимовна (РФ, г. Нижний Новгород) – доктор филологических наук, профессор
Зумбулидзе Ия Гурамовна (Грузия, г. Кутаиси) – доктор филологических наук, профессор
Каминская Елена Альбертовна (РФ, г. Москва) – доктор культурологии, профессор
Касымова Рашида Таукеловна (Казахстан, г. Алматы) – доктор педагогических наук, профессор
Киквидзе Инга Джимшеровна (Грузия, г. Кутаиси) – доктор филологических наук, профессор
Кошарная Светлана Алексеевна (РФ, г. Белгород) – доктор филологических наук, профессор
Кротенко Ираида Абесаломовна (Грузия, г. Кутаиси) – доктор филологических наук, профессор
Кудрявцева Екатерина Львовна (Германия, г. Гюстро) – кандидат педагогических наук, доцент
Магомедова Тамара Ибрагимовна (РФ, Р. Дагестан) – доктор педагогических наук, профессор
Маркова Елена Ивановна (РФ, г. Петрозаводск) – доктор филологических наук, ведущий научный сотрудник
Махов Александр Сергеевич (РФ, г. Москва) – доктор педагогических наук, доцент
Метревели Медея Гивиевна (Грузия, г. Телави) – доктор педагогических наук, профессор
Мирзоев Махмашариф Сайфович (РФ, г. Москва) – доктор педагогических наук, профессор
Михальчук Тамара Григорьевна (Белорусия, г. Могилев) – кандидат филологических наук, доцент
Наджиева Флора Султан гызы (Азербайджан, г. Баку) – доктор филологических наук, профессор
Насипов Ильшат Сахиятуллович (Республика Башкортостан, г. Уфа) – доктор филологических наук, профессор
Новрузолиева Севда Джаид гызы (Азербайджан, г. Баку) – кандидат филологических наук
Нугуманова Людмила Николаевна (РТ, г. Казань) – доктор педагогических наук, доцент
Оганян Татьяна Борисовна (РФ, г. Ростов-на-Дону) – доктор педагогических наук, доцент
Окорокова Варвара Борисовна (РФ, г. Якутск) – доктор филологических наук, профессор
Олджай Тюркан (Турция, г. Стамбул) – доктор филологических наук, профессор
Павлова Ольга Александровна (РФ, г. Краснодар) – доктор филологических наук, доцент
Панкратова Светлана Анатольевна (РФ, г. Санкт-Петербург) – доктор филологических наук, доцент
Правдов Михаил Александрович (РФ, г. Шуя) – доктор педагогических наук, профессор
Ракитина Светлана Владимировна (РФ, г. Волгоград) – доктор филологических наук, доцент
Рзаев Фикрет Чингиз оглу (Азербайджан, г. Баку) – доктор филологических наук, профессор
Свечкарёв Виталий Геннадьевич (РФ, г. Майкоп) – доктор педагогических наук, профессор
Сирота Елена Владимировна (Молдова, г. Бельцы) – кандидат филологических наук, доцент
Собянин Федор Иванович (РФ, г. Белгород) – доктор педагогических наук, профессор
Сухомлина Татьяна Александровна (РФ, г. Самара) – доктор филологических наук, доцент
Тимофеева Анастасия Анатольевна (Чехия, г. Брно) – кандидат филологических наук
Тихомирова Евгения Ивановна (РФ, г. Самара) – доктор педагогических наук, профессор, академик Российской академии Естествознания, академик МААН
Фещенко Татьяна Сергеевна (РФ, г. Москва) – доктор педагогических наук, доцент
Хван Людмила Борисовна (Узбекистан, г. Нукус) – кандидат педагогических наук, профессор
Цветова Наталья Сергеевна (РФ, г. Санкт-Петербург) – доктор филологических наук, доцент
Шкунов Владимир Николаевич (РФ, г. Самара) – доктор исторических наук, доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник
Шмачилина-Цибенко Светлана Витальевна (РФ, г. Омск) – доктор педагогических наук, доцент
Эбзеев Мурат Магомедович (РФ, г. Карачаевск) – доктор педагогических наук, профессор
Яковлев Евгений Владимирович (РФ, г. Краснодар) – доктор педагогических наук, профессор
Ямалетдинова Галина Александровна (РФ, г. Екатеринбург) – доктор педагогических наук, доцент

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Бородин П.А.
Трансформация профессионального профиля начинающего журналиста: матрица компетенций на основе запросов медиасреды 7-12

Ван Сян.
Репрезентация ценности «патриотизм» в Российских школьных учебниках 13-17

Ло Шуюань.
Аффордансы ВКонтакте, TikTok и Яндекс Карт в конструировании молодежного образа Минска 18-24

Батина Д. В.
Интерпретация древнерусских сюжетов и образов в трагедии г.р. Державина «Евпраксия» 25-31

Воронцова Ю.А.
Лексические средства риторической аргументации в юридическом дискурсе 32-38

Вяселев Р.И.
Трансформация деятельности региональных органов исполнительной власти в социальных медиа на примере Республики Татарстан в условиях цифровизации государственного управления 39-44

Лихушина М.В., Бондарь Е.Н.
Межкультурные особенности позиционирования малых средств размещения в русскоязычном и немецкоязычном туристическом дискурсе 45-50

Магомедов М.А., Магомедов М.Р.
Сопоставительный анализ местоимений в арабском и аварском языках 51-56

Магомедова П.А., Тавлуева Н.К.
Принципы и методы сопоставительного анализа религиозных концептов в различных лингвокультурах (на материале кумыкского и русского языков) 57-63

Манылова Д.В., Васильева М.Г.
Когнитивное искажение «предвзятость подтверждения» в материалах российских СМИ 64-69

Матиев М.А., Мальсагова Х.Х., Янарсанова Д.М.
Обрядовая поэзия ингушей периода их перехода от язычества к исламу во второй половине XIX в. 70-75

Тун Ин.
Исследование типов, механизмов образования и причин возникновения популярных сетевых сленговых выражений в китайском языке 76-80

Юрмин М.Б.
Вирусные флешмобы в цифровой медиасреде: трансляция рискованного поведения молодежи 81-92

Осипова О.И.
Онирические мотивы в малой прозе Ф. Сологуба и В. Брюсова 93-98

Ван Чжибинь, Михайлова И.Д.
Лингвистический структурный анализ топонимов Москвы и их применение в преподавании 99-105

Алиева Ф.К., Шахэмирова С.В.
Исторические и религиозные реалии романа дэна брауна the da vinci code в аспекте перевода с английского на русский язык 106-110

Борзёнкова А.В.
Соотношение понятий «корпоративных» и «промышленных» медиа в современном медиапространстве 111-116

Агларова З. М., Джанбарова Дж. Ю.
Понятийно-ценностное поле концепта FAMILY в цикле романов Дж. Мартина The Song of Ice and Fire 117-123

Гаврильченко Е.А.
Специфика лексико-семантической сочетаемости отыменного релятива «в рамках» в современном русском языке 124-134

Дьячковский Ф. Н.
Названия инструментов и приемов обработки животного сырья в якутском и эвенкийском языках 135-141

Петренко А.И.
Конструктивная специфика производного предлога «вплоть до» 142-148

Терских Т. Ф., Литовкина А. М.
Семантика и образность в контексте преподавания русского языка иностранцам 149-154

Асадуллаева А.В.
Трансформация лингвокультурного типажа «пират» в современных социокультурных условиях 155-160

Юньхэ Ю.
Мультимодальные страдегии постановки вопросов в проекте «efsy russian»: анализ с позиций теории релевантности 161-167

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Коромыслов А.В., Лагоцкис Р.
Применение дистантного ишемического прекондиционирования в спортивной физиологии 168-176

Морозов А.С.
Формирование силовых качеств у боксеров: особенности тренировочного процесса и методические рекомендации 177-182

Курбанова Н.К., Магомедова М.М.
Использование цифровых приложений для формирования лексико-грамматических навыков у студентов-лингвистов, изучающих французский язык 183-188

Ли Жуй.
Лексико-семантическая группа наименований сферы недвижимости в русском языке как предмет обучения русскому языку иностранных студентов: объём и структура 189-194

Иванцова Н.А., Маркова А. Е.
Влияние изучения иностранных языков на формирование критического мышления 195-201

Афонин М.В.
Обзор методов формирования читательской грамотности на уроках истории в 5 классе 202-211

Гаврилов А.Н.
Сравнительный анализ влияния линейной, волновой и блоковой систем периодизации нагрузок на результат в становой тяге у пауэрлифтеров с учетом их квалификации 212-216

Михайлова С.В.
Развитие инженерного мышления у студентов нефтегазового профиля при изучении курса гидравлических машин 217-222

Писоцкий В.А.
Эффект отложенного закрепления и когнитивные тренировки в лыжероллерном спорте 223-230

Белгородцева Э.И.
Вербальные и невербальные средства общения со студентами на занятиях по педагогическим дисциплинам 231-236

Выпирайлов В.В., Круглов А.Н., Погосова И.С., Бодров И.М.
Взаимосвязь тактической и физической подготовки с эффективностью действий сотрудников силовых ведомств 237-242

Лукоянова С.В.
Язык, культура и образовательный мультфильм: лингвокультурологическое исследование серии «Смешарики. Масленица» 243-248

Тарасенко А.А., Удиряков Д. Л., Кривцова М. В., Бычков И. А.
Подходы совершенствования мелкой моторики рук сотрудников силовых ведомств 249-254

Удовика Н.А., Сергиенко Б.В., Олейников Б.И.
Геймификация обучения студентов медицинских вузов оказанию неотложной помощи: компонентная архитектура модели «Протокол-квест» 255-260

Щербакова О.Ю.
Обучение фразовым глаголам как средство развития иноязычной лексической компетенции 261-267

Тарасенко В.И., Пигалова Л.В., Новичкова Н.Г.
Методическое сопровождение двигательно-координационной подготовки спортсменов 18-19 лет, занимающихся спортивными танцами 268-273

Терских Т.Ф.
Эффективные стратегии обучения русскому языку: взгляд на обучение филологов 274-282

Гордеева В.В., Окружнова В.С.
Использование интерактивной карты родного края в работе по формированию представлений о многонациональности и единстве страны у детей старшего дошкольного возраста 283-287

Овсянникова О.А., Чжан Вэй.
Разработка системы оценки развития музыкального кругозора студентов-пианистов китайских университетов на основе персонализированного обучения 288-293

Лала Акиф гызы Мамедли.
Формирование активной жизненной позиции студентов 294-298

Середа С.П.
Методика формирования навыков ораторского мастерства у будущих юристов в процессе изучения дисциплин уголовно-правового цикла 299-304

Камнев Р.В., Шапошников Ю. А., Алимжанов А. Е., Кайсин А. С., Дудниченко А. Н.
Применение соревновательного метода как средства мотивации курсантов образовательных организаций МВД России к самостоятельным занятиям по физической подготовке 305-310

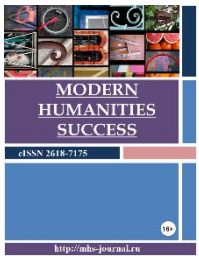
Мельникова К. В.
Методологические основания технологии микрообучения как средства формирования познавательной компетентности 311-317

Немчинова П. А., Отева Н. А.
Изучение нарушений письма у школьников с задержкой психического развития 318-321

Левкин Д.М., Шаталов М.А.
О методической системе обучения основам безопасности и защиты Родины на основе интеграции с естественнонаучными предметами (8-9 классы) 322-328

Шевцов Я.К., Сидоров Л.К.
Теоретико-методические основы технико-тактической подготовки футболистов на начальном этапе 329-336

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ



Научно-исследовательский журнал «*Modern Humanities Success / Успехи гуманитарных наук*»
https://mhs-journal.ru
2026, № 10 / 2026, Iss. 10 https://mhs-journal.ru/archives/category/publications
Научная статья / Original article
Шифр научной специальности: 5.9.9. Медиакоммуникации и журналистика (филологические науки)
УДК 378.14.015.62
DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-7-12

Трансформация профессионального профиля начинающего журналиста: матрица компетенций на основе запросов медиасреды

[1] Бородин П.А.,
[1] Московский педагогический государственный университет

Аннотация: в статье представлен анализ профессионального профиля журналиста в условиях цифровой трансформации. На основе контент-анализа вакансий была разработана структура авторской матрицы компетенций, включающей восемь кластеров и пятиуровневую систему владения навыками. Выявлены структурные разрывы между образовательными стандартами и реальными запросами работодателей, обоснована необходимость модернизации программ подготовки журналистов.

Введение: цифровая трансформация медиарынка и смена моделей потребления информации формируют новые требования к специалистам, которые часто не учитываются традиционными учебными планами. Целью статьи является анализ актуальных рыночных запросов к выпускникам-журналистам и разработка структурированной матрицы компетенций для объективной оценки соответствия образовательных стандартов реальным профессиональным задачам.

Материалы и методы исследования: методика основана на контент-анализе вакансий журналистских позиций (для начинающих специалистов и кандидатов с опытом) с исключением смежных коммуникационных направлений. Эмпирической базой послужило формирование авторской матрицы, группирующей требования по функциональным блокам с дифференциацией на теоретический, практический и самостоятельный уровни владения.

Результаты исследования: выделены восемь ключевых кластеров компетенций: работа с информацией, создание мультимедийного контента, цифровая грамотность, медиаменеджмент, продвижение и аналитика, профессиональная коммуникация, исследовательская деятельность и профессиональная этика. Установлено, что вузовские программы часто отстают от технологического темпа отрасли и фрагментарно интегрируют навыки в единый производственный цикл.

Обсуждение и выводы: сопоставление рыночных требований с образовательными стандартами показало необходимость перехода от узкой специализации к подготовке гибридных профессионалов. Предложенная матрица с уровнями владения навыками служит инструментом для динамической настройки учебных планов, обеспечивая баланс между технологической интеграцией и сохранением критического мышления и этических ориентиров.

Ключевые слова: матрица компетенций, журналистское образование, цифровая трансформация, профессиональные стандарты

Для цитирования: Бородин П.А. Трансформация профессионального профиля начинающего журналиста: матрица компетенций на основе запросов медиасреды // Modern Humanities Success. 2026. № 10. С. 7 – 12. DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-7-12

Поступила в редакцию: 15 мая 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 20 июня 2026 г.; Принята к публикации: 14 июля 2026 г.

***

Transformation of the professional profile of a novice journalist: a competence matrix based on media environment requests

[1] Borodin P.A.,
[1] Moscow Pedagogical State University

Abstract: this article presents an analysis of the professional profile of journalists in the context of digital transformation. Based on a content analysis of job postings, a proprietary competency matrix was developed, comprising eight clusters and a five-level skill proficiency system. Structural gaps between educational standards and the actual needs of employers are identified, and the need to modernize journalism training programs is substantiated.

Introduction: the digital transformation of the media market and changing information consumption patterns are creating new requirements for specialists that are often not addressed by traditional curricula. The aim of this article is to analyze current market demands on journalism graduates and develop a structured competency matrix for an objective assessment of the alignment of educational standards with actual professional tasks.

Research Materials and Methods: the methodology is based on a content analysis of journalism vacancies (for entry-level professionals and experienced candidates), excluding related communications fields. The empirical basis was the development of a proprietary matrix grouping requirements into functional blocks, differentiated into theoretical, practical, and independent levels of proficiency.

Study Results: eight key competency clusters were identified: information management, multimedia content creation, digital literacy, media management, promotion and analytics, professional communication, research, and professional ethics. It was found that university programs often lag behind the technological pace of the industry and integrate skills fragmentarily into a single production cycle.

Discussion and Conclusions: a comparison of market requirements with educational standards revealed the need to shift from narrow specialization to the training of hybrid professionals. The proposed matrix with skill proficiency levels serves as a tool for dynamically adjusting curricula, ensuring a balance between technological integration and the preservation of critical thinking and ethical guidelines.

Keywords: competence matrix, journalism education, digital transformation, professional standards

For citation: Borodin P.A. Transformation of the professional profile of a novice journalist: a competence matrix based on media environment requests. Modern Humanities Success. 2026. 10. P. 7 – 12. DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-7-12

The article was submitted: May 15, 2026; Approved after reviewing: June 20, 2026; Accepted for publication: July 14, 2026.

Введение

Цифровизация медиарынка и изменение модели потребления информации, ставят перед системой высшего образования вопрос о профессиональной подготовке журналистов к новым требованиям рынка труда. При этом действующие учебные стандарты по-прежнему выстраивают программы вокруг традиционных форматов журналистской работы, в то время как работодатели ищут сотрудников нового типа, которые способны быстро адаптироваться к новым задачам и уверенно владеют навыками работы в цифровой среде. В этом контексте сравнение требований работодателей и содержания учебных программ приобретает практическую ценность. Через сопоставление можно объективно оценить, насколько текущие курсы отвечают реальным задачам профессии, выделить пробелы в подготовке выпускников и разработать обоснованные рекомендации по модернизации образовательных стандартов.

Материалы и методы исследований

В ходе исследования был проведён комплексный контент-анализ вакансий для журналистских позиций с последующей разработкой авторской матрицы компетенций для систематизации актуальных навыков. При формировании эмпирической базы особое внимание уделялось дифференциации требований в зависимости от профессионального стажа. Для анализа были отобраны вакансии как для специалистов без опыта работы, так и для кандидатов с трудовым стажем от одного года. Выборка для анализа формировалась на основе определённых критериев, исключающих смежные области коммуникационной индустрии, такие как связи с общественностью, копирайтинг, менеджмент и маркетинг. В фокус исследования попали вакансии для корреспондентов, журналистов, редакторов, монтажёров и обозревателей в официально зарегистрированных средствах массовой информации, что позволило сконцентрироваться на ядре профессиональной деятельности журналиста, не размывая границы профессии смежными дисциплинами. Подобное разделение позволило зафиксировать динамику роста профессиональных требований и выявить базовые навыки, необходимые для входа в профессию, в сопоставлении с компетенциями, ожидаемыми от состоявшихся специалистов [10].

Методологическое обоснование исследования базируется на предпосылке, что вакансия фиксирует актуальный запрос на профессиональные качества специалиста. Анализ требований в вакансиях проводился с целью выявления общего паттерна компетенций, которые затем были структурированы в авторскую матрицу. Данная матрица выступает не просто перечнем навыков, а системной моделью, отражающей логику профессионального действия современного журналиста от начала поиска информации до разработки идеи и публикации материала [11]. В противовес традиционным образовательным стандартам, где компетенции часто разделены по дисциплинарному признаку, предложенная матрица группирует требования по функциональным блокам, что соответствует проектному характеру реальной журналистской деятельности. Важной особенностью разработанной модели стало введение уровней владения навыками, включающих теоретический, практический и самостоятельный уровни. Такая градация позволяет классифицировать компетенции не только по содержанию, но и по глубине освоения, что критически важно для дифференциации требований к различным специализациям внутри профессии [5]. Например, для позиции выпускающего редактора самостоятельный уровень владения медиаменеджментом является обязательным, тогда как для корреспондента достаточно практического уровня, подкрепленного теоретическим пониманием процессов.

Результаты и обсуждения

Первый кластер компетенций посвящён работе с информацией: её поиску, проверке достоверности, критической оценке и интерпретации. Анализ вакансий показал, что работодатели рассматривают способность работать с информацией как фундаментальную, но и эти требования изменились. В описаниях вакансий чаще стали встречаться требования к навыкам работы с большим объёмом данных, аналитике и владению инструментами дата-журналистики. Это означает, что исследовательская работа журналиста постепенно меняет природу. То есть из социальной практики, поиска людей, источников, контактов, она превращается в аналитическую работу с данными. Теперь нужно знать, как обработать массив информации, какой инструмент для этого взять, как интерпретировать результат. Если сравнить этот запрос с тем, что прописано в действующих ФГОС, разрыв окажется весьма ощутимым [1].

Следующий кластер — создание журналистского контента и медиапродукта. Раздел охватывает навыки, связанные с разработкой концепции, производством, редактурой и работой с материалами в разных форматах, включая текст, аудио, видео и фото. Данные рынка труда фиксируют устойчивый запрос на универсальных или самостоятельных специалистов. Работодатели ожидают, что современный журналист способен полностью контролировать цикл производства контента: от самостоятельной разработки технического задания и концепции до создания финального материала. В этом контексте требуемые навыки носят не изолированный, а взаимодополняющий характер [4]. Эти навыки теперь системно включаются даже в описания вакансий на традиционно текстовые позиции, что свидетельствует о смене профессиональной парадигмы: от узкой специализации к комплексной автономии специалиста [6].

Отдельно выносятся требования о цифровой грамотности. Сюда входят навыки владения нейросетями, CMS-платформами, понимание алгоритмов продвижения в соцсетях и базовые знания в области информационной безопасности. Если раньше всё это воспринималось как дополнительные знания, которые будут преимуществом для кандидата, то сейчас это фактически условие трудоустройства [3]. Особо стоит отметить кибербезопасность: требование защищённой работы с источниками и данными встречается всё чаще. Это наиболее наглядный показатель того, как изменилась сама среда, в которой работает журналист.

Сравнение с университетскими программами показывает, что дисциплины по цифровым технологиям в медиа присутствуют в учебных планах, однако их содержание часто ограничивается обзорным знакомством с инструментами, без глубокой практической отработки навыков работы с нейросетями и платформами [7]. Разрыв между академическим знанием принципов работы информационных технологий и практическим умением использовать стационарные и мобильные цифровые устройства на всех этапах создания продукта, заявленным в общепрофессиональных компетенциях, остаётся заметным. Рынок труда требует не просто понимания принципов, а готовности к немедленному внедрению технологий в производственный процесс, что предполагает более интенсивную практическую подготовку в вузах [3].

Параллельно с технологическими требованиями анализ вакансий выявил значительный запрос на компетенции в области медиаменеджмента. В авторской матрице этот блок описывает управление медиапроектами, командой и оценку результатов. Традиционное представление о журналисте как о творческом исполнителе, освобожденном от управленческих функций, уходит в прошлое. Современные вакансии часто подразумевают участие журналиста в планировании контент-стратегии, координации

работы над проектами и анализе эффективности выпущенных материалов. Это коррелирует с проектным типом задач профессиональной деятельности, закрепленным в образовательных стандартах, однако рыночная практика расширяет эти рамки [9]. От журналиста ожидают способности управлять своим временем, ресурсами и иногда командой фрилансеров или стажёров. В университетских матрицах компетенций дисциплины по управлению медиапроектами представлены, например, в модулях по технологиям продвижения контента или медиапроекту в интернет-журналистике, но их вес в общей структуре подготовки может быть недостаточным для формирования устойчивых управленческих навыков. Отсутствие выраженного акцента на менеджменте в базовой подготовке журналиста приводит к тому, что выпускники оказываются готовы создавать контент, но испытывают трудности с организацией процесса его производства и оценки его эффективности, что снижает их конкурентоспособность на рынке труда [11].

Кластер компетенций по продвижению контента охватывает навыки от выбора каналов дистрибуции до оценки результативности публикаций. Анализ вакансий показал, что современный журналист обязан не только производить материал, но и отвечать за его распространение в цифровых и традиционных каналах, мониторинг и аналитику. Если в образовательных стандартах упоминаются лишь общий мониторинг реакции и участие в обсуждении, то на практике эти формулировки превращаются в требование уверенного владения инструментами аналитики, визуализации и знания метрик. Специалист должен самостоятельно считывать показатели просмотров, вовлечённости и конверсии, чтобы оперативно корректировать контент-стратегию. При этом в большинстве вузовских программ дисциплины по продвижению либо носят факультативный характер в рамках смежных дисциплинах маркетинга, либо вовсе отсутствуют. Результаты исследования обосновывают необходимость интеграции компетенций по продвижению и работу с аналитическим инструментами в обязательную часть учебного плана.

Кластер профессиональной коммуникации содержит навыки взаимодействия с аудиторией в текстовом и устном форматах. Вакансии подтверждают: базовые коммуникативные умения по-прежнему востребованы, но область их применения существенно расширилась. Современный автор всё чаще берёт на себя роль модератора, то есть может работать с пользовательским контентом. Задача выходит за рамки грамотной речи: необходимы социально-психологические навыки для предотвращения конфликтов и поддержания конструктивного диалога. Универсальные компетенции ФГОС (деловая и академическая коммуникация) дают лишь основу, тогда как медиапрактика требует специфических инструментов. Работодатели отдельно отмечают ценность умения выступать перед аудиторией, представлять издание на площадках и вести переговоры с источниками информации [9]. В коммуникативный кластер матрицы логично включить ораторское мастерство, навыки презентации и умение вести профессиональный диалог в цифровой среде. Отдельного внимания заслуживают фасилитация встреч и выстраивание долгосрочных отношений с источниками. Без этого сложно представить полноценную современную журналистскую работу. Между тем в действующих учебных программах эти компетенции по-прежнему остаются на второстепенных позициях, хотя работодатели стабильно выделяют их как ключевые требования к соискателям.

Отдельный кластер матрицы посвящён научно-исследовательской деятельности: от формулировки проблемы до выбора методологии и интерпретации результатов. На первый взгляд, это выглядит избыточным для прикладной специальности, но анализ вакансий аналитических и качественных медиа выявляет устойчивый спрос на авторов с исследовательской экспертизой. Журналист-аналитик должен владеть методами проведения социологических опросов, умением работать с источниками и проводить собственные мини-исследования для подтверждения гипотез. В образовательных стандартах магистратуры по направлению «Журналистика» присутствуют дисциплины по методологии и методике медиаисследований, что соответствует этому требованию. Однако на уровне бакалавриата исследовательские навыки часто ограничены курсовыми работами и не переходят в область практической журналистской деятельности. Авторское исследование демонстрирует, что внедрение исследовательских методов в практику создания новостей повышает качество контента и авторитет издания. Способность проводить актуальные исследования на основе знания их видов и типов становится конкурентным преимуществом специалиста, позволяющим ему создавать продукты, основанные на данных. Это сближает журналистику с наукой и требует от образовательных программ усиления блока методологической подготовки, где самостоятельный уровень исследовательской компетенции отличает ведущих аналитиков от рядовых авторов [11].

Завершающим элементом авторской матрицы является кластер профессиональной этики и медиастандартов, описывающий принятие обоснованных решений и соблюдение норм. В условиях

информационного шума и распространения фейковых новостей этическая компетенция становится критически важной. Работодатели указывают в вакансиях требование знания законодательства о СМИ, авторского права и этических кодексов. Сравнение с общепрофессиональными стандартами показывает, что знание этических и правовых норм заложено в программу подготовки, однако только на теоретическом уровне. Из-за этого могут возникнуть трудности при практическом применении этих знаний в сложных нестандартных ситуациях. Однако анализ вакансий добавляет к этому требованию необходимость понимания этики цифрового пространства, включая правила работы с персональными данными и изображениями людей в сети.

Выводы

Сопоставляя выявленные рыночные требования с существующей матрицей компетенций в вузах, можно констатировать наличие определённых пробелов. Универсальные компетенции, такие как системный анализ информации и командная работа, в целом соответствуют запросам рынка. Общепрофессиональные компетенции, направленные на создание медиатекстов и понимание медиасистем, также релевантны, но часто отстают от технологического темпа отрасли [13]. Профессиональные компетенции, разделённые по типам задач, покрывают основные виды деятельности, но не всегда учитывают их интеграцию в рамках одного специалиста. Рынок труда требует универсального профессионала, сочетающего в себе функции автора, редактора, технолога и менеджера, тогда как образование часто готовит специалистов с узкой специализацией и ограниченным набором навыков [8]. Выявлено, что дисциплины, направленные на формирование навыков работы с искусственным интеллектом и медиапространством, появляются в учебных планах, но их внедрение носит больше экспериментальный характер [7]. Отсутствие системного подхода к обучению работе с нейросетями и алгоритмической журналистикой создаёт риск отставания выпускников от технологических трендов. Авторская матрица компетенций, созданная на основе эмпирических данных вакансий, фиксирует этот разрыв и предлагает структуру для его устранения через чёткое определение требуемых уровней владения цифровыми инструментами [12].

Таким образом, проведённое исследование требований рынка труда и разработка авторской матрицы компетенций показывают, что современное журналистское образование необходимо подстраивать и изменять в соответствии с запросами медиарынка. Сохранение традиционных подходов повышает риск выпуска некомпетентных специалистов. В то же время обучение, уделяющее внимание только технологическим инструментам, может привести к утрате критического мышления и этических ориентиров. Предложенная матрица компетенций служит инструментом навигации в этом пространстве, позволяя структурировать образовательный контент в соответствии с реальными запросами индустрии. Наличие уровней владения навыками добавляет методологическую глубину модели, позволяя использовать её не только для анализа текущего состояния, но и для прогнозирования требований к профессии журналиста в будущем. Дальнейшие исследования могли бы быть направлены на изучение приоритетности каждого навыка матрицы, что позволит определить образовательные траектории. Однако уже текущие данные позволяют сделать вывод о необходимости системной модернизации программ подготовки журналистов. Такой подход в журналистском образовании требует постоянной актуализации на основе мониторинга рынка труда, а разработанная матрица с уровнями владения навыками представляет собой эффективный инструмент для актуализации образовательных программ.

Список источников

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 42.03.02 Журналистика — утв. приказом Минобрнауки России от 08.06.2017 № 524. https://fgos.ru/fgos/fgos-42-03-02-zhurnalistika-524/

2. Баранова Е. А. Новые журналистские компетенции в условиях медиаконвергенции: мифы и реальность // Вестник РУДН. Серия: Литературоведение, журналистика. 2017. №1.

3. Борщева Н. Н. Модель универсального журналиста, или стратегия журналистского образования в условиях конвергенции СМИ // Поволжский педагогический вестник. 2018. №1 (18).

4. Бородай А. Д. Формирование профессиональных качеств у будущих журналистов в вузе // Научные труды Московского гуманитарного университета. 2016. №1.

5. Виноградова К. Е., Мельник Г. С. Искусственный интеллект в журналистике: современные тенденции в подготовке медиаспециалистов // Вопросы медиабизнеса. 2025. №4.

6. Ершов Ю. М. Автономия журналиста как критерий профессионализма и показатель развития // Вестн. Том. гос. ун-та. Филология. 2013. №4 (24).

7. Зотов В. В. Цифровая компетентность будущего медиаспециалиста: текущее состояние и возможности формирования // Вопросы медиабизнеса. 2025. №2.

8. Макарова Л. С. Сравнительный анализ федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС-3 и ФГОС-3+) по направлению «Журналистика»: к проблеме повышения качества профессионального образования // Знак: проблемное поле медиаобразования. 2016. №5 (22).

9. Матрица компетенций журналиста-выпусника URL: https://docs.google.com/spreadsheets/d/1s-dhsrkrSQUb4BD6zBfTCQqzA1LozVv0/edit?gid=1167849748#gid=1167849748

10. Петунин О.В. О структурных блоках, компонентах и уровнях сформированности познавательной самостоятельности обучаемых // ОНВ. 2008. №3 (67).

11. Плаксина С. С., Куприянова А. М., Ильина А. Ю. Медиа и компетенции: новый взгляд на подготовку специалистов в сфере массовых коммуникаций // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Государственное и муниципальное управление. 2024. №3.

12. Сайкина А. В. Профессиональные требования к тележурналисту в эпоху мультимедиа // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2017. №7-2.

13. Серебряный Р.А. Статус Союза журналистов России в аспекте становления структуры современного медиаменеджмента // Медиаскоп. 2018. Вып. 3. Режим доступа: URL: http://www.mediascope.ru/2480 DOI: 10.30547/mediascope.3.2018.16 (дата обращения: 13.03.2026).

References

1. Federal State Educational Standard of higher education in the field of training 42.03.02 Journalism — approved by Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated 06/08/2017 № 524. https://fgos.ru/fgos/fgos-42-03-02-zhurnalistika-524/

2. Baranova E.A. New journalistic competencies in the context of media convergence: myths and reality, Bulletin of the RUDN University. Series: Literary studies, journalism. 2017. № 1.

3. Borshcheva N.N. The model of a universal journalist, or the strategy of journalistic education in the context of media convergence. Volga Pedagogical Bulletin. 2018. № 1 (18).

4. Borodai A.D. The formation of professional qualities among future journalists at the university. Scientific works of the Moscow University of the Humanities. 2016. № 1.

5. Vinogradova K. E., Melnik G. S. Artificial intelligence in journalism: current trends in the training of media specialists. Issues of mediabusiness. 2025. № 4.

6. Ershov Yu. M. The autonomy of a journalist as a criterion of professionalism and an indicator of development. Vestn. Tom. State Un-ty. Philology. 2013. № 4 (24).

7. Zotov V. V. Digital competence of the future media specialist: current status and possibilities of formation. Media business issues. 2025. № 2.

8. Makarova L. S. Comparative analysis of federal state educational standards (FGOS-3 and FGOS-3+) in the field of Journalism: towards the problem of improving the quality of professional education. The sign: a problematic field of media education. 2016. № 5 (22).

9. Matrix of competencies of a graduate journalist URL: https://docs.google.com/spreadsheets/d/1s-dhsrkrSQUb4BD6zBfTCQqzA1LozVv0/edit ?gid=1167849748#gid=1167849748

10. Petunin O.V. On the structural blocks, components and levels of formation of cognitive independence of students. ONV. 2008. №3 (67).

11. Plaksina S. S., Kupriyanova A.M., Ilyina A. Y. Media and competencies: a new perspective on the training of specialists in the field of mass communications. Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: State and Municipal Administration. 2024. № 3.

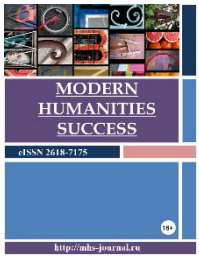
12. Saykina A.V. Professional requirements for a television journalist in the age of multimedia. Actual problems of humanities and natural sciences. 2017. № 7-2.

13. Serebryany R.A. The status of the Union of Journalists of Russia in the aspect of the formation of the structure of modern media management. Mediascope. 2018. Issue 3. Access mode: URL: http://www.mediascope.ru/2480 DOI: 10.30547/mediascope.3.2018.16 (accessed: 13.03.2026).

Информация об авторе

Бородин П.А., аспирант, Московский педагогический государственный университет

© Бородин П.А., 2026



Научно-исследовательский журнал «*Modern Humanities Success / Успехи гуманитарных наук*»
https://mhs-journal.ru
2026, № 10 / 2026, Iss. 10 https://mhs-journal.ru/archives/category/publications
Научная статья / Original article
Шифр научной специальности: 5.9.8. Теоретическая, прикладная и сравнительно-сопоставительная лингвистика (филологические науки)
УДК 81'2 + 316.752
DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-13-17

Репрезентация ценности «патриотизм» в российских школьных учебниках

[1] Ван Сян,
[1] Пекинский университет иностранных языков

Аннотация: патриотизм – это не просто ценность, а мощный идеологический инструмент, воздействующий на формирование современного российского национального духа. В этой статье мы проанализировали, каким образом ценность «патриотизм» проявляется и закрепляется в учебных текстах, используя метод критического дискурс-анализа. В исследовании были использованы учебники по географии и истории. Анализ показал, что в учебных текстах ценность «патриотизм» репрезентируется в более мягкой форме: здесь воспитание патриотизма интегрировано в рассказы о героях, исторических событиях и государственных границах. Учебники чаще всего раскрывают данную ценность через яркие метафоры и символы, а также через противопоставление. Такие способы помогают учащимся формировать личную связь с Родиной. Наряду с этим особую роль играет пропозициональная пресуппозиция, которая позволяет через структуру учебника и языковые формулировки закреплять в сознании учеников определённые идеологические установки и официальные интерпретации исторических событий. В более широком социальном контексте репрезентация ценности «патриотизм» в учебниках отражает стремление государства укреплять национальное единство и формировать у молодого поколения гражданскую идентичность.

Ключевые слова: патриотизм, ценность, критический дискурс-анализ, учебник, воспитание, Россия

Для цитирования: Ван Сян. Репрезентация ценности «патриотизм» в российских школьных учебниках // Modern Humanities Success. 2026. № 10. С. 13 – 17. DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-13-17

Поступила в редакцию: 1 июня 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 25 июня 2026 г.; Принята к публикации: 14 июля 2026 г.

***

The representation of patriotism as a value in Russian school textbooks

[1] Wang Xiang,
[1] Beijing Foreign Studies University

Abstract: the ideological construct of "patriotism" manifests a distinctive ideological dimension and constitutes an essential pillar in the configuration of contemporary Russian national spirit. This article, grounded in critical discourse analysis, undertakes a comprehensive examination of how the value of "patriotism" is articulated in educational texts. The research material consists of geography and history textbooks. The findings indicate that educational texts adopt a more subtle and implicit approach, embedding patriotic education within historical events, heroic figures, and territorial narratives to cultivate students' patriotic sentiments. This value is most frequently represented in Russian textbooks through metaphors, symbols, and strategies of opposition, thereby encouraging students to establish a personal connection with the motherland. In addition, presupposition plays a significant role, enabling textbooks to transmit particular ideological orientations and official interpretations of historical events through textual structure and linguistic choices. In a broader social context, the representation of "patriotism" in textbooks reflects the state's efforts to strengthen national unity and foster civic identity among the younger generation.

Keywords: patriotism, value, critical discourse analysis, textbook, education, Russia

For citation: Wang Xiang. The representation of patriotism as a value in Russian school textbooks. Modern Humanities Success. 2026. 10. P. 13 – 17. DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-13-17

The article was submitted: June 1, 2026; Approved after reviewing: June 25, 2026; Accepted for publication: July 14, 2026.

Введение

Дискуссии о патриотическом воспитании ведутся в академической среде уже на протяжении многих лет. Как правило, учёные акцентируют внимание на педагогических стратегиях, эмоциональном развитии студентов, прикладных методах и схожих вопросах. К примеру, С.Н. Ктиторов, А.Л. Пелих и их коллеги исследуют, каким образом формируются ценности, а также как развиваются качества патриотизма и гражданственности у студентов педагогических вузов [4]. С.Г. Ивченков, Е.В. Сайганова анализируют перспективы развития патриотизма и патриотического воспитания молодёжи, выделяют основные факторы формирования патриотических настроений у молодого поколения [3]. Ряд исследователей рассматривает различные тексты как средство патриотического воспитания [2, 5, 6, 7, 9]. Однако вопрос о том, каким образом ценность «патриотизм» репрезентируется в школьных учебниках, остаётся недостаточно изученным.

Ценность «патриотизм» можно рассмотреть с трех сторон: как государство формирует ее официально, как она распространяется через образование, и как люди воспринимают ее в обществе. Образование выступает важным промежуточным звеном между государством и обществом. В этом контексте обращение к школьным учебникам как к одному из главных каналов трансляции официальных ценностей представляется особенно актуальным. Данная статья рассматривает репрезентацию российской ценности «патриотизм» в школьных учебниках, а её репрезентация в политических и интернет-текстах представлена в отдельной статье.

Материалы и методы исследований

Чтобы понять, как именно учебные материалы передают ценность патриотизма, мы выбрали два учебника для анализа: «География» для 9 класса [2022] и «История» для 10 класса [2021]. Этот выбор не случаен. В учебнике по географии (9 класс) акцент сделан на экономическое и региональное устройство России, обсуждаются стратегии национального развития, межрегиональные связи всё это напрямую связано с идеологией и делает учебник особенно интересным для нашего исследования. Учебник по истории (10 класс) охватывает ключевые события XX – начала XXI века. Политические термины и исторические события, которые там описаны, сегодня активно используются российской властью для того, чтобы укреплять патриотические настроения. Именно поэтому они подходят для анализа с точки зрения репрезентации патриотизма. В дальнейшем анализе мы учитываем и пространственное измерение, связанное с географией, и временной контекст, заданный историей. Это позволяет рассмотреть, как в учебниках подчеркивается важность патриотизма и какие конкретные языковые приемы помогают формировать патриотическое сознание у школьников. В этой статье мы рассмотрели ценность «патриотизм» с помощью критического дискурс-анализа, опираясь на модель Нормана Фэркло [8].

Результаты и обсуждения

Текстовая репрезентация ценности «патриотизм»

Учебники чаще всего раскрывают ценность патриотизма через яркие метафоры и символы, которые подчеркивают эмоциональную связь учеников с национальной идентичностью. Например, Волга в учебниках по географии становится не просто рекой, а настоящей «матерью-рекой» России, символом культурной значимости и хранителем национальных чувств и общей памяти. Авторы используют риторические приемы, в тексте встречаются такие выражения как «*Волга — наше общее достояние, бесценный дар, отпущенный самой природой, и забота о ней, о её состоянии должна стать делом всех российских граждан*» [1, с. 102]. Такие фразы звучат торжественно и формируют у учащихся ощущение общей ответственности. Символизация работает не только с Волгой. Географические названия превращаются в культурные знаки, которые вплетаются в историю и уникальность страны. Это помогает вызвать у учеников чувство привязанности к Родине. Волга связывается с произведениями искусства: «Бурлаки на Волге» Репина, «Волга у Плёса» Левитана, народными песнями, а также с героическими событиями Великой Отечественной войны [1, с. 98]. Всё это наполняет символ Волги историко-культурным смыслом и укрепляет чувство принадлежности и национальной гордости.

Второй подход – противопоставление России и Запада для выделения собственных преимуществ и политической позиции. В учебниках часто встречаются фразы, где Россия и Запад стоят по разные стороны баррикад. Например, сравнивают «зарубежную Европу» и «европейскую часть России». Европу описывают как место, где всё уже освоено, застроено и заселено. В то время как российская Европа это огромная, открытая территория, простор и потенциал [1, с. 91]. Другой пример: обсуждение хозяйства центрального

региона России. В учебнике подчёркивают, что третичный сектор в США и Западной Европе развивается за счёт повышения производительности промышленности и структурных изменений. В том числе, за счёт переноса «грязных» и простых производств в развивающиеся страны и сокращения занятости в промышленности [1, с. 115]. Такие описания явно противопоставляют ограниченное пространство Западной Европы необъятным российским просторам, показывая преимущества и потенциал европейской части России. К тому же, в критике западного третичного сектора используют пейоративную лексику, слово «грязный» раскрывает эксплуатацию развивающихся стран западной экономической моделью. Это осуждает моральную ущербность западного развития и, тем самым, подчеркивает собственную моральную легитимность.

Третий способ: учебники по истории постоянно ссылаются на ключевые события, чтобы укрепить коллективную память и чувство единства среди ребят. Они не просто рассказывают о прошлом, они формируют у школьников ощущение принадлежности к стране, а ещё предлагают примеры для подражания. Личности, которых выделяют как образцовых, призваны развивать у учеников патриотизм и чувство своей молодежной миссии. Таких примеров можно привести много. Например, в учебнике для 10 класса отдельное внимание уделяют созданию пионерской организации по инициативе Надежды Крупской. В учебнике её не называют просто массовым детским объединением. Она показана как важная платформа, где молодёжь знакомится с ценностями, которые формируют патриотическое сознание. В учебнике явно прослеживается идея: личностное развитие подростка тесно связано с судьбой страны. Организованное патриотическое воспитание – давняя традиция, и государство всегда играло в этом главную роль. В учебнике присутствуют раличные образы. Это и литературные герои, например, Павел Корчагин, и реальные люди, такие как Ф. Букин. Все они показывают, как юношеские идеалы могут переплетаться с задачами, важными для всей страны.

Таким образом, можно прийти к выводу, что учебные тексты с примерами молодых людей и рассказами об их достижениях учат студентов важному: личная ценность проявляется через патриотические поступки. Они не просто вдохновляют, а формируют чувство общей ответственности. Человек начинает понимать: служить своей стране – дело реальное, а не просто слова.

Дискурсивные механизмы формирования «патриотизма»

В учебных материалах патриотизм репрезентируется более имплицитно. Здесь нет открытых призывов или мобилизации, всё выражено гораздо тоньше. Ученикам предлагают ощутить патриотизм через намёки, «между строк». Особенно это заметно на примере пословиц и поговорок. Они мягко и ненавязчиво передают детям идеи национального единства, ценность принадлежности к своей стране. Возьмём, к примеру, учебник по географии. В разделе о Москве и Санкт-Петербурге авторы приводят пословицы «*Питер – голова, Москва – сердце*» и «*Москва создана веками, Питер – миллионами*» [1, с. 146]. Это не просто красивые выражения с их помощью передаётся мысль о том, что Россия едина, как живой организм. Такой подход помогает школьникам почувствовать себя частью целого, укрепляет у них ощущение государственной сплочённости и принадлежности к нации. Ведь именно национальное единство составляет суть патриотизма. В то же время учебные тексты подчёркивают политическую значимость и культурное лидерство европейской части страны. Москва изображается как безусловный политический центр. Всё это формирует прочную основу для представления о национальном единстве. Через пословицы и поговорки учебники незаметно формируют у школьников определённые ценности, направляют их мысли и чувства к национальной идентичности и государственному единству. В итоге патриотизм становится частью их внутреннего мира, чем-то очень личным и устойчивым.

Если сравнивать с цитированием, интертекстуальность в учебных текстах гораздо ярче проявляется через пропозициональную пресуппозицию. Это не просто ссылка, а инструмент, с помощью которого ученикам внушаются определённые идеологические установки и официальное отношение к предмету. Всё это осуществляется через структуру учебника и языковые формулировки. Оба учебника, выбранные нами для анализа, демонстрируют такой подход. В учебнике по географии для 9 класса, например, композиция строится вокруг схемы «центр – периферия», что укрепляет идею государственного единства. В разделе о территории и региональном делении страны центральные районы постоянно показываются как лидеры, а окраины как стратегически важные. Когда речь заходит о таких регионах как Дальний Восток, Крым или Северный Кавказ, авторы акцентируют внимание на их стратегическом положении и связи с государством.[1, с. 186–195] Такая структура и характерные языковые средства побуждают учеников к некритичному принятию официальной позиции.

Эти пресуппозитивные приёмы ещё более явно проявляются в учебнике по истории для 10 класса. Его

построение – это не просто изложение ключевых событий, а попытка продемонстрировать, как с течением времени формируются объективные закономерности единства государства. Авторы не ограничиваются простым перечислением фактов: они постепенно внедряют в сознание учащихся идею патриотизма и национальной идентичности, делая это одновременно на трёх уровнях государственной власти, национального духа и роли молодёжи. Учебник насыщен высказываниями с пресуппозицией. В нём утверждается, что патриотизм – источник национального духа, что сплочённость многонационального государства способствует противостоянию внешним угрозам, а молодое поколение всегда несёт особую миссию для страны. Всё это проявляется через описание исторических событий. В разделе о Великой Отечественной войне авторы особо подчеркивают неизменную ценность патриотизма как духовной основы нации: «Среди почти 116 тысяч Героев Советского Союза представители более чем 30 народов. Самоотверженным трудом, героизмом, самопожертвованием всего народа – на фронте и в тылу, на оккупированной территории и даже в местах заключения – была одержана тяжелейшая победа» [10, с. 247–248]. Посредством таких текстов учебник формирует у школьников ценностные ориентиры: объединение нации через патриотизм, пробуждение ответственности у молодёжи, укрепление государственной власти благодаря патриотической деятельности. Всё это способствует тому, что подростки ощущают свою принадлежность к многонациональному сообществу и понимают, почему важно осознанно развивать в себе патриотические ценности.

Выводы

Под воздействием многих социальных факторов, таких как геополитическое давление, идеологическое соперничество и стремление к гармонизации межнациональных отношений, государство активно использует ценность «патриотизм» для поддержания национального единства и укрепления сплочённости общества. Образование также стало инструментом. Учебники чаще всего раскрывают данную ценность через яркие метафоры и символы, а также через противопоставление. В школах учебные материалы специально составляют так, чтобы приводить примеры: народы объединялись перед лицом врага, люди разных этносов защищали родину. При этом интертекстуальность в учебных текстах особенно ярко проявляется через пропозициональную пресуппозицию. Так формируют у школьников необходимые взгляды, внедряют официальные ценности и политическую позицию, воспитывают патриотизм.

Благодарности

Исследование выполнено при финансовой поддержке Китайского постдокторского научного фонда (№ 2024M750235).

Список источников

1. Алексеев А. И., Низовцев В. А., Ким Э. В., Лисенкова Г. Я., Сиротин В. И. География. География России. Хозяйство и географические районы: 9-й класс. Москва: Просвещение. 2022. 334 с.

2. Замалетдинов Р., Ярмакеев И., Юсупова Н. Татарская поэзия военных лет (1941–1945) в духовно-нравственном и патриотическом воспитании учащихся: интеграция общего и дополнительного образования // Филология и культура. 2025. № 4 (82). С. 287 – 294. DOI: 10.26907/2782-4756-2025-82-4-287-294

3. Ивченков С. Г., Сайганова Е. В. Ценностные ориентиры и их влияние на восприятие патриотизма у молодёжи // Вестник Института социологии. 2020. Т. 11. № 2. С. 106 – 125. DOI: 10.19181/ vis.2020.11.2.643

4. Ктиторов С. Н., Пелих А. Л., Хлопкова В. М., Шнайдер В. Г. Исследование сформированности духовных ценностей, патриотизма и гражданственности у студентов и преподавателей педагогического вуза // Перспективы науки и образования. 2023. № 3. С. 27 – 49. DOI: 10.32744/pse.2023.3.2. EDN TZKIKW.

5. Лучкина О. А. Пропаганда патриотизма в списках для детского чтения: к проблеме генезиса традиции // Педагогическое образование в России. 2013. № 6. С. 269 – 273.

6. Первакова Е. Н. Практика использования этнорегионального текста как средства формирования коммуникативной компетенции на современном уроке русского языка // Филология и культура. 2025. № 2 (80). С. 237 – 242.

7. Ребрина Л. Н., Шамне Н. Л. Дискурсивная репрезентация локального патриотизма настоящего: концептуальный баланс коммуникативно-текстовой среды // Научный диалог. 2019. № 4. С. 99 – 113. DOI: 10.24224/2227-1295-2019-4-99-113.

8. Фэркло Н. Дискурс-анализ: текстовый анализ для социальных исследований. Пекин: Коммерческая пресса, 2023. 320 с.

9. Шакирова Т. И. Текст как одно из основных средств патриотического воспитания в процессе обучения иностранному языку // Lingua mobilis. 2009. № 3(17). С.197 – 205. EDN MSXZAB

10. Шубин А. В., Мягков М. Ю., Никифоров Ю. А., Гаспарян А. С., Гагкуев Р. Г., Пахалюк К. А. История России. Начало XX — начало XXI века. 10 класс. Москва: Просвещение. 2021. 431 с.

References

1. Alekseev A.I., Nizovtsev V.A., Kim E.V., Lisenkova G.Ya., Sirotin V.I. Geography. Geography of Russia. Economy and Geographical Regions: 9th Grade. Moscow: Prosveshchenie. 2022. 334 p.

2. Zamaletdinov R., Yarmakeev I., Yusupova N. Tatar poetry of the war years (1941–1945) in the spiritual, moral and patriotic education of students: integration of general and supplementary education. Philology and Culture. 2025. № 4 (82). P. 287 – 294. DOI: 10.26907/2782-4756-2025-82-4-287-294

3. Ivchenkov S.G., Sayganova E.V. Value guidelines and their influence on young people's perception of patriotism. Bulletin of Sociology University. 2020. Vol. 11. № 2. P. 106 – 125. DOI: 10.19181/vis.2020.11.2.643

4. Ktitorov S.N., Pelikh A.L., Khlopkova V.M., Shnayder V.G. The study of the formation of spiritual values, patriotism and citizenship among students and teachers of a pedagogical university. Perspectives of Science and Education. 2023. № 3. P. 27 – 49. DOI: 10.32744/pse.2023.3.2. EDN TZKIKW

5. Luchkina O.A. Patriotism propaganda in list for children reading: about genesis of traditions. Pedagogical Education in Russia. 2013. № 6. P. 269 – 273.

6. Pervakova E.N. The practice of using an ethnoregional text as a means of forming communicative competence in a modern Russian language lesson. Philology and Culture. 2025. № 2 (80). P. 237 – 242.

7. Rebrina L.N., Shamne N.L. Discursive Representation of Local Patriotism of Present: Conceptual Balance of Communicative-Textual Environment. Nauchnyi dialog. 2019. № 4. P. 99 – 113. DOI: 10.24224/2227-1295-2019-4-99-113.

8. Fairclough N. Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research. Beijing: The Commercial Press. 2023. 320 p.

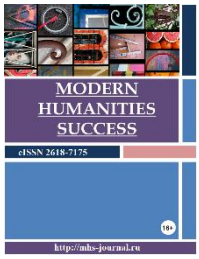
9. Shakirova T.I. Text as one of the main means of patriotic education in the process of teaching a foreign language. Lingua mobilis. 2009. № 3(17). P. 197 – 205. EDN MSXZAB

10. Shubin A.V., Myagkov M.Yu., Nikiforov Yu.A., Gasparyan A.S., Gagkuev R.G., Pakhaliuk K.A. History of Russia. Beginning of the 20th — Beginning of the 21st Century. 10th Grade. Moscow: Prosveshchenie. 2021. 431p.

Информация об авторе

Ван Сян, кандидат филологических наук, постдок, Пекинский университет иностранных языков, wangxiangine@163.com

© Ван Сян, 2026



Научно-исследовательский журнал «*Modern Humanities Success / Успехи гуманитарных наук*»
https://mhs-journal.ru
2026, № 10 / 2026, Iss. 10 https://mhs-journal.ru/archives/category/publications
Научная статья / Original article
Шифр научной специальности: 5.9.9. Медиакоммуникации и журналистика (филологические науки)
УДК 316.77
DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-18-24

Аффордансы ВКонтакте, TikTok и Яндекс Карт в конструировании молодежного образа Минска

[1] Ло Шуюань,
[1] Белорусский государственный университет

Аннотация: в статье анализируется роль цифровых платформ в формировании представлений молодежи о городском пространстве Минска. Значимость данной проблематики связана с тем, что современный город воспринимается молодыми пользователями не только через непосредственное пребывание в нем, но и через разнообразные цифровые действия: участие в локальных онлайн-сообществах, просмотр коротких видеороликов, обращение к отзывам, сопоставление рейтингов, построение маршрутов и изучение цифровых карточек городских мест. Цель исследования заключается в выявлении того, каким образом функциональные возможности ВКонтакте, TikTok и Яндекс Карт влияют на создание молодежного образа Минска. Показано, что ВКонтакте репрезентирует город прежде всего как среду локального общения и совместного обсуждения; TikTok переводит городское пространство в режим краткого визуально-эмоционального впечатления; Яндекс Карты организуют восприятие Минска через маршруты, оценки, пользовательские комментарии и практические решения. На материале Октябрьской улицы, Зыбицкой, Немиги, Верхнего города, Национальной библиотеки, районных сообществ и городских маршрутов раскрываются основные способы платформенной репрезентации столицы.

Ключевые слова: аффордансы, цифровые платформы, ВКонтакте, TikTok, Яндекс Карты, молодежь, Минск, образ города, цифровые практики

Для цитирования: Ло Шуюань. Аффордансы ВКонтакте, TikTok и Яндекс Карт в конструировании молодежного образа Минска // Modern Humanities Success. 2026. № 10. С. 18 – 24. DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-18-24

Поступила в редакцию: 6 мая 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 15 июня 2026 г.; Принята к публикации: 14 июля 2026 г.

***

Affordances of VKontakte, TikTok and Yandex Maps in the construction of the youth image of Minsk

[1] Luo Shuyuan
[1] Belarusian State University

Abstract: the article explores the significance of digital platforms in shaping young people's perceptions of Minsk. The relevance of the topic is related to the fact that the contemporary city is experienced not only through physical presence, but also through digital practices, including participation in local online communities, watching short videos, reading reviews, comparing ratings, planning routes, and examining digital cards of urban places. The aim of the study is to determine how the affordances of VKontakte, TikTok, and Yandex Maps contribute to the formation of the youth image of Minsk. The article argues that VKontakte represents the city mainly as a space of local communication and public discussion; TikTok converts urban space into a short visual and emotional impression; while Yandex Maps structure Minsk through routes, ratings, reviews, and practical choices. Using the cases of Oktyabrskaya Street, Zybitskaya Street, Nemiga, the Upper Town, the National Library, district communities, and urban routes, the study identifies key mechanisms of platform-based representation of the city.

Keywords: affordances, digital platforms, VKontakte, TikTok, Yandex Maps, youth, Minsk, city image, digital practices

For citation: Luo Shuyuan. Affordances of VKontakte, TikTok and Yandex Maps in the construction of the youth image of Minsk. Modern Humanities Success. 2026. 10. P. 18 – 24. DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-18-24

The article was submitted: May 6, 2026; Approved after reviewing: June 15, 2026; Accepted for publication: July 14, 2026.

Введение

Городская среда в современных условиях уже не может рассматриваться только как материальная территория, где человек перемещается, получает образование, работает, встречается с другими людьми или организует досуг. Для молодежной аудитории Минск существует одновременно в нескольких измерениях: как совокупность улиц, площадей, районов, транспортных узлов, учебных маршрутов и мест отдыха, а также как медиализированное пространство, постоянно воспроизводимое в социальных сетях, коротких видео, пользовательских оценках, рейтингах, навигационных сервисах и локальных интернет-сообществах. Молодой горожанин взаимодействует с городом в двойной системе координат: он физически присутствует в городской среде, посещает общественные пространства, культурные площадки, кафе, парки и прогулочные зоны, но одновременно сверяет свои действия с цифровыми рекомендациями, визуальными подборками, комментариями, публикациями, отзывами и маршрутами. В результате образ Минска складывается не только под влиянием архитектуры, планировки и личного опыта, но и через платформы, которые задают пользователю конкретные способы видеть, выбирать, обсуждать и оценивать город.

Теоретическим основанием такого рассмотрения выступает категория аффорданса. В классической трактовке Дж. Дж. Гибсона аффорданс понимается как возможность действия, которую определенная среда открывает для субъекта [1, с. 126–128]. При переносе этой категории в цифровой контекст ее содержание существенно расширяется: к числу таких возможностей относятся публикация постов, комментирование, репосты, создание коротких роликов, включение контента в алгоритмическую ленту, выставление оценок, написание отзывов, поиск объектов, построение маршрутов и изучение карточек городских локаций. И. Хатчби отмечал, что технологии нельзя считать полностью нейтральными или пассивными средствами, поскольку они структурируют для пользователя определенный диапазон вероятных, удобных и допустимых действий [12, с. 443–445]. Из этого следует, что цифровые платформы не просто фиксируют уже имеющиеся городские значения, а принимают участие в их создании, распространении и закреплении.

Для анализа молодежного восприятия Минска подобная исследовательская оптика особенно важна. Социальные сети, видеоплатформы и картографические сервисы стали устойчивыми элементами повседневного общения, информационного поведения, досуга и пространственной ориентации молодежи [5, с. 154–156; 6, с. 5–7]. При этом каждая цифровая платформа предлагает собственный режим видимости города. ВКонтакте выводит на первый план городские паблики, районные группы, локальные события, общественные дискуссии и проблемные повестки. TikTok преобразует городскую среду в поток коротких визуальных впечатлений, где важны атмосфера, монтаж, звук, узнаваемость места и эмоциональная интенсивность. Яндекс Карты описывают город через маршруты, оценки, отзывы, фотографии, график работы объектов и транспортную доступность.

Цель данной статьи заключается в определении того, каким образом аффордансы ВКонтакте, TikTok и Яндекс Карт участвуют в формировании молодежного образа Минска.

Ключевой тезис исследования состоит в том, что молодежное восприятие Минска возникает на пересечении трех платформенных логик. ВКонтакте представляет город как пространство локального общения и коллективной интерпретации, TikTok делает его визуально насыщенным и эмоционально переживаемым, а Яндекс Карты закрепляют представление о Минске как о навигационно-оценочной системе, связанной с практическим выбором и перемещением в городской среде.

Материалы и методы исследований

Методологическая база исследования объединяет теорию аффордансов, концепции цифровых платформ, подходы к изучению молодежных медиапрактик и теоретические модели образа города. Категория аффорданса используется как аналитический инструмент, позволяющий установить связь между технической организацией платформы и теми действиями, которые она делает возможными, привычными, воспроизводимыми или социально ожидаемыми.

Материалом исследования являются цифровые практики молодежи, связанные с восприятием, обсуждением и повседневным использованием городского пространства Минска. В центре анализа находятся три платформы: ВКонтакте, TikTok и Яндекс Карты. При рассмотрении ВКонтакте учитываются городские и районные сообщества, публикации, комментарии, репосты, афиши, события и обсуждения. При анализе TikTok внимание уделяется коротким видеороликам, алгоритмической ленте, хештегам, трендовым форматам, музыкальному сопровождению и монтажной динамике. При обращении к Яндекс Картам значимыми становятся поиск объектов, построение маршрутов, рейтинги, отзывы, фотографии, карточки организаций, данные о режиме работы и транспортной доступности [16].

В качестве эмпирически показательных примеров рассматриваются Октябрьская улица, Зыбицкая, Немига, Верхний город, Национальная библиотека, районные онлайн-сообщества, кафе, бары и городские маршруты. Эти объекты позволяют проследить разные формы цифровой репрезентации Минска: визуальную, событийную, навигационную, оценочную, проблемную и локально-коммуникативную.

В работе применяются методы теоретического анализа, сравнительного сопоставления платформенных аффордансов, кейс-стади, качественной интерпретации цифровых практик, визуально-семиотического анализа коротких видеороликов, а также анализа пользовательских отзывов, рейтингов, маршрутов и оценок. Такое методическое сочетание позволяет рассматривать город не только как физически существующую территорию, но и как результат платформенного отбора, алгоритмической видимости и пользовательского производства смыслов.

Результаты и обсуждения

ВКонтакте репрезентирует Минск прежде всего как среду публичного разговора, локального взаимодействия и коллективного реагирования. Через городские паблики, районные группы, студенческие сообщества, публикации, комментарии и репосты город предстает не только как совокупность территорий и объектов, но и как пространство событий, бытовых вопросов, конфликтов, афиш, предупреждений и общественных обсуждений. Городские сообщества во ВКонтакте во многом выполняют функции локальных медиа: они осуществляют отбор информационных поводов, формируют повестку, задают рамки интерпретации и вовлекают аудиторию в обсуждение городских процессов [10, с. 86–88].

Публикация во ВКонтакте в данном случае не сводится к простой передаче информации. Она становится узлом коммуникационного события, вокруг которого разворачиваются комментарии, оценки, репосты, споры, уточнения и дополнительные свидетельства пользователей. Исследования молодежных пабликов показывают, что пост направлен не только на сообщение факта, но и на запуск реакции, обсуждения и коллективного участия [9, с. 19–21]. Применительно к Минску это означает, что сообщение о новом заведении, городском мероприятии, транспортной проблеме, благоустройстве района или локальном конфликте становится способом совместного осмысления городской среды.

Особенно важную роль в этой системе играют районные сообщества. В них Минск представлен не как набор центральных достопримечательностей или туристически привлекательных символов, а как пространство повседневного проживания: дворы, остановки, дороги, школы, университетские территории, магазины, парки, пешеходные зоны, локальные проблемы и соседские взаимодействия. Если TikTok чаще акцентирует визуально эффектные и эмоционально насыщенные фрагменты города, то ВКонтакте возвращает внимание к более повседневному, социально плотному и проблемному Минску. В этой среде обсуждаются транспортные неудобства, вопросы безопасности, состояние благоустройства, нехватка молодежных пространств, качество городской инфраструктуры, локальные конфликты и формы повседневного городского сосуществования.

В результате ВКонтакте создает сообщественно-дискуссионный образ Минска. В логике этой платформы город становится тем, о чем сообщают, спорят, предупреждают, оценивают, критикуют и договариваются. Его восприятие формируется не только через визуальные образы, но и через множество локальных высказываний, пользовательских реакций, комментариев и коллективных интерпретаций.

TikTok предлагает принципиально иной способ восприятия Минска. Его ключевые аффордансы — короткий видеоролик, алгоритмически организованная лента, музыкальное сопровождение, монтаж, хештеги, тренды и визуальная динамика — превращают городскую локацию в концентрированное эмоциональное впечатление. Исследования TikTok показывают, что привлекательность этой платформы во многом определяется алгоритмической персонализацией и специфической моделью потребления короткого видеоконтента [14, с. 1571–1574].

Одним из наиболее показательных примеров выступает Октябрьская улица. Ее муралы, индустриальная эстетика, кафе, бары, культурные события и молодежная атмосфера легко вписываются в формат короткого видео. В TikTok Октябрьская предстает не просто как городская улица, а как визуальный маркер «атмосферного», творческого и молодежного Минска. Ее образ конструируется через отдельные фрагменты: фасады, граффити, вечерний свет, музыку, движение людей, интерьерные детали и монтажные переходы.

Зыбицкая в TikTok чаще всего связывается с образом вечернего досуга. Бары, прогулки, музыка, встречи, огни центра и движение городской публики позволяют представить ее как пространство развлечения, общения и ночной активности. Немига, в свою очередь, функционирует как визуально узнаваемый знак

центра, транспортный и пешеходный узел, место пересечения маршрутов и символическая точка городской повседневности.

Верхний город в TikTok задает другой визуальный сценарий — культурно-прогулочный. Историческая застройка, площади, уличные музыканты, сезонные мероприятия, вечерняя подсветка и туристическая узнаваемость делают его удобным для репрезентации Минска как города прогулок, культурной памяти и эстетически организованного досуга. Национальная библиотека выполняет функцию архитектурного символа: благодаря необычной форме и высокой узнаваемости она позволяет обозначить Минск в коротком ролике практически без дополнительных пояснений.

При этом TikTok-образ Минска неизбежно остается избирательным. Платформа усиливает видимость тех пространств, которые легче всего переводятся в формат короткого эмоционального видео: ярких, динамичных, эстетически выразительных, событийных или символически узнаваемых. Обычные дворы, спальные районы, промышленные территории, транзитные зоны и повседневные маршруты оказываются менее заметными, если только они не включаются в юмористический, проблемный, ностальгический или трендовый сюжет. Следовательно, TikTok не просто показывает город, а отбирает те его фрагменты, которые наиболее соответствуют платформенной логике визуальной привлекательности и быстрой эмоциональной реакции.

Яндекс Карты формируют навигационно-оценочный режим восприятия Минска. Если TikTok прежде всего визуализирует город и превращает его в эмоционально окрашенное впечатление, а ВКонтакте делает город предметом обсуждения, то Яндекс Карты позволяют использовать его практически. В этой платформе основное значение получают маршрут, расстояние, время пути, рейтинг, отзыв, фотография, график работы, категория объекта и транспортная доступность [16].

В рамках такой логики городская локация превращается в объект конкретного пользовательского выбора. Молодой человек может впервые заметить место в TikTok, затем найти событие или общественную реакцию во ВКонтакте, а окончательное решение принять через Яндекс Карты: посмотреть маршрут, уточнить время работы, оценить рейтинг, прочитать отзывы, изучить фотографии и определить удобство расположения. Например, Октябрьская улица в Яндекс Картах предстает уже не как «атмосферное место», а как совокупность конкретных заведений, маршрутов, пользовательских оценок и объектов городской инфраструктуры. Зыбицкая описывается через набор баров, кафе, ресторанов, отзывов, фотографий и графиков работы. Немига оказывается не только визуальным центром, но и транспортным, пешеходным и навигационным узлом.

Если соотнести это с концепцией К. Линча, город воспринимается через пути, узлы, ориентиры, районы и границы [11, с. 47–51]. Яндекс Карты переводят эти элементы в цифровую форму: пути становятся маршрутами, узлы — станциями метро, остановками и пересадочными точками, ориентиры — объектами на карте, районы — зонами поиска, а расстояние и время в пути — критериями доступности. Поэтому картографический сервис не только облегчает ориентацию в городской среде, но и формирует собственную иерархию городской значимости.

Рейтинги и отзывы выступают дополнительным инструментом доверия. Объект с высокой оценкой, большим количеством комментариев и пользовательских фотографий воспринимается как более надежный, популярный и социально подтвержденный. Напротив, места с низкой цифровой представленностью, малым числом отзывов или слабой визуальной репрезентацией могут казаться менее привлекательными, даже если в реальной городской жизни они значимы для отдельных групп пользователей. В этом смысле Яндекс Карты не только отображают Минск, но и ранжируют его через пользовательские оценки, алгоритмы видимости и практические параметры выбора.

Сопоставление ВКонтакте, TikTok и Яндекс Карт показывает, что один и тот же городской объект может получать разные значения в зависимости от того, через какую платформу он воспринимается. Октябрьская улица в TikTok предстает как визуальный символ молодежного, творческого и атмосферного Минска; во ВКонтакте она включается в контекст событий, афиш, обсуждений и локального общения; в Яндекс Картах превращается в набор заведений, маршрутов, рейтингов, отзывов и пользовательских фотографий. Зыбицкая в TikTok репрезентируется как пространство вечернего досуга, во ВКонтакте может становиться предметом городской публичности и обсуждения, а в Яндекс Картах выступает как зона потребительского выбора. Немига одновременно функционирует как визуально узнаваемый центр, транспортный узел и цифровой ориентир.

Именно поэтому молодежный образ Минска нельзя объяснить влиянием только одной платформы. Он складывается как результат их взаимодействия. Пользователь может сначала увидеть визуальный образ

места в TikTok, затем уточнить социальную реакцию, событие или обсуждение во ВКонтакте, после чего построить маршрут и проверить рейтинг через Яндекс Карты. Так формируется платформенная экосистема городского восприятия, где разные сервисы выполняют разные функции: показывают, обсуждают, ранжируют, оценивают и направляют.

Однако цифровая видимость городского пространства распределяется неравномерно. Центр города, Октябрьская улица, Зыбицкая, Немига, Верхний город, Национальная библиотека, кафе, бары, торговые центры и парки получают больше платформенного внимания, поскольку лучше соответствуют логике визуальной репрезентации, событийной коммуникации и навигационного поиска. Спальные районы, обычные дворы, промышленные зоны, периферийные территории и транзитные пространства становятся заметными гораздо реже — преимущественно тогда, когда попадают в проблемную повестку, районные обсуждения, негативные отзывы или локальные пользовательские истории. Поэтому платформенная видимость города не совпадает с его реальной социальной значимостью. Она показывает не весь Минск, а те его фрагменты, которые оказываются совместимыми с логикой конкретных цифровых платформ.

Выводы

Проведенный анализ позволяет утверждать, что ВКонтакте, TikTok и Яндекс Карты не являются лишь внешними каналами описания Минска. Они выступают активными механизмами формирования его молодежного образа. Эти платформы не просто переносят городскую среду в цифровое пространство, а задают разные способы ее восприятия, обсуждения, оценки и практического использования.

ВКонтакте формирует представление о Минске как о пространстве локальной коммуникации и публичного взаимодействия. Через городские паблики, районные сообщества, публикации, комментарии, репосты и афиши город предстает как социальная среда, наполненная событиями, проблемами, коллективными реакциями и повседневными обсуждениями.

TikTok создает клиповый, визуально выразительный и эмоционально насыщенный образ города. Октябрьская улица, Зыбицкая, Немига, Верхний город и Национальная библиотека превращаются в короткие визуальные сценарии, через которые молодежь воспринимает Минск как атмосферное, событийное, эстетически привлекательное и символически узнаваемое пространство.

Яндекс Карты представляют Минск как навигационно-оценочную систему. В логике этой платформы город описывается через маршруты, рейтинги, отзывы, фотографии, режим работы, категории объектов и транспортную доступность. Сервис не только помогает найти нужное место, но и влияет на восприятие его привлекательности, удобства и надежности.

Один и тот же городской объект получает различные значения в зависимости от платформенного контекста. Октябрьская улица может одновременно восприниматься как визуальный символ молодежного Минска, площадка событийной коммуникации и совокупность заведений на карте. Зыбицкая соединяет образ вечернего досуга, предмет городских обсуждений и пространство потребительского выбора. Немига выступает как центр, маршрут, транспортный узел и цифровой ориентир.

Итоговый вывод состоит в том, что молодежный образ Минска имеет платформенно сконструированный характер. Он возникает на пересечении трех логик: ВКонтакте делает город обсуждаемым, TikTok — визуально переживаемым, Яндекс Карты — оцениваемым и навигационно доступным. При этом цифровая представленность Минска остается неоднородной: платформы усиливают видимость одних пространств и вытесняют на периферию другие. Поэтому медиальный образ города не совпадает полностью с его реальной городской сложностью.

Список источников

1. Гибсон Дж. Дж. Экологический подход к зрительному восприятию. М. : Прогресс. 1988. 464 с.

2. Дзялошинский И. М. Аффордансы информационно-коммуникационного универсума, или Кто стоит за спиной массмедиа // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Литературоведение. Журналистика. 2021. Т. 26. № 1. С. 11 – 20.

3. Медведева А. Р. Понимание коммуникации сквозь призму аффордансов интерфейса // Galactica Media: Journal of Media Studies. 2022. Т. 4. № 1. С. 110 – 130.

4. Щекотуров А. В. Приватные аффордансы и воображаемая аудитория как факторы виртуальной самопрезентации студентов // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2022. № 4. С. 377 – 397.

5. Кармызова Д. Д. Социальные медиа в Беларуси: структура предпочтений молодежной аудитории по материалам социологических исследований // Социологический альманах. 2026. № 17. С. 154 – 162.

6. Бельский А. М. Медиапрактики современной белорусской молодежи в пространстве социальных сетей и мессенджеров: по материалам социологических исследований // Современная молодежь и общество. Минск : РИВШ. 2024. Вып. 12. С. 5 – 12.

7. Касперович-Рынкевич О. Н., Морозова А. А. Медиапотребление белорусской и российской молодежи в 2021 г.: сравнительный анализ // Журналістыка–2021: стан, праблемы і перспектывы : матэрыялы 23-й Міжнар. навук.-практ. канф., Мінск, 11–12 лістап. 2021 г. Минск : БГУ. 2021. С. 176 – 181.

8. Ткачев И. В. Электронные социальные сети как виртуальное пространство для удовлетворения потребностей горожан // Современное общество и государство: проблемы, тенденции, перспективы : материалы междунар. науч. конф. Минск : БГУ. 2021. С. 310 – 315.

9. Галан А. В. Жанр «пост в социальной сети» на материале русскоязычных молодежных пабликов социальной сети «ВКонтакте». Минск : БГУ. 2019. 84 с.

10. Степанов В. А. Сообщества социальной сети «ВКонтакте» как СМИ: особенности типологии и перспективы развития // Вестник БГУ. Серия 4: Филология. Журналистика. Педагогика. 2015. № 2. С. 86 – 91.

11. Линч К. Образ города / К. Линч ; пер. с англ. В. Л. Глазычева ; сост. А. В. Иконников ; под ред. А. В. Иконникова. М. : Стройиздат. 1982. 328 с.

12. Hutchby I. Technologies, texts and affordances // Sociology. 2001. Vol. 35. № 2. P. 441 – 456.

13. Bucher T., Helmond A.The affordances of social media platforms // The SAGE Handbook of Social Media / ed. by J. Burgess, A. Marwick, T. Poell. London : SAGE Publications. 2018. P. 233 – 253.

14. Schellewald A. Understanding the popularity and affordances of TikTok through user experiences // Media, Culture & Society. 2023. Vol. 45. № 8. P. 1568 – 1582.

15. Huang J., Obracht-Prondzynska H., Kamrowska-Zaluska D., Sun Y., Li L. The image of the city on social media: a comparative study using “big data” and “small data” methods in the Tri-City Region in Poland // Landscape and Urban Planning. 2021. Vol. 206. Article 103977.

16. Яндекс Карты : поиск мест, транспорт и маршруты [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://yandex.by/maps/ Дата доступа: 27.05.2026.

References

1. Gibson J.J. An Ecological Approach to Visual Perception. Moscow: Progress. 1988. 464 p.

2. Dzyaloshinsky I.M. Affordances of the Information and Communication Universe, or Who Stands Behind the Mass Media. Bulletin of Peoples' Friendship University of Russia. Series: Literary Criticism. Journalism. 2021. Vol. 26. № 1. P. 11 – 20.

3. Medvedeva A.R. Understanding Communication through the Prism of Interface Affordances. Galactica Media: Journal of Media Studies. 2022. Vol. 4. № 1. P. 110 – 130.

4. Shchekoturov A.V. Private Affordances and Imaginary Audience as Factors in Students' Virtual Self-Presentation. Monitoring Public Opinion: Economic and Social Changes. 2022. № 4. P. 377 – 397.

5. Karmyzova D.D. Social media in Belarus: the structure of youth audience preferences based on sociological research. Sociological almanac. 2026. № 17. P. 154 – 162.

6. Belsky A.M. Media practices of modern Belarusian youth in the space of social networks and instant messengers: based on sociological research. Modern youth and society. Minsk: RIVSh. 2024. Iss. 12. P. 5 – 12.

7. Kasperovich-Rynkevich O.N., Morozova A.A. Media consumption of Belarusian and Russian youth in 2021: a comparative analysis. Journalism–2021: status, problems, and prospects: materials of the 23rd International Scientific and Practical Cand., Minsk, 11–12 issues. 2021. Minsk: BSU. 2021. P. 176 – 181.

8. Tkachev I.V. Electronic social networks as a virtual space for meeting the needs of citizens. Modern society and state: problems, trends, prospects: materials of the international scientific conf. Minsk: BSU. 2021. P. 310 – 315.

9. Galan A.V. The “social network post” genre based on Russian-language youth publics on the social network VKontakte. Minsk: BSU. 2019. 84 p.

10. Stepanov V.A. VKontakte social network communities as media: typology features and development prospects. BSU Bulletin. Series 4: Philology. Journalism. Pedagogy. 2015. № 2. P. 86 – 91.

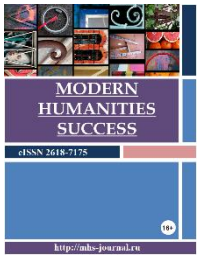
11. Lynch K. Image of the city. K. Lynch; translated from English by V.L. Glazycheva; compiled by A.V. Ikonnikov; edited by A.V. Ikonnikov. Moscow: Stroyizdat. 1982. 328 p.

12. Hutchby I. Technologies, texts and affordances. Sociology. 2001. Vol. 35. № 2. P. 441 – 456.
13. Bucher T., Helmond A.The affordances of social media platforms. The SAGE Handbook of Social Media. Ed. by J. Burgess, A. Marwick, T. Poell. London: SAGE Publications. 2018. P. 233 – 253.
14. Schellewald A. Understanding the popularity and affordances of TikTok through user experiences. Media, Culture & Society. 2023. Vol. 45. № 8. P. 1568 – 1582.
15. Huang J., Obracht-Prondzynska H., Kamrowska-Zaluska D., Sun Y., Li L. The image of the city on social media: a comparative study using “big data” and “small data” methods in the Tri-City Region in Poland. Landscape and Urban Planning. 2021. Vol. 206. Article 103977.
16. Yandex Maps: place search, transport and routes [Electronic resource]. Access mode: https://yandex.by/maps/. Access date: 27.05.2026.

Информация об авторе

Ло Шуюань, аспирант, Белорусский государственный университет

© Ло Шуюань, 2026



Научно-исследовательский журнал «*Modern Humanities Success / Успехи гуманитарных наук*»
https://mhs-journal.ru
2026, № 10 / 2026, Iss. 10 https://mhs-journal.ru/archives/category/publications
Научная статья / Original article
Шифр научной специальности: 5.9.1. Русская литература и литературы народов Российской Федерации (филологические науки)
УДК 82-21
DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-25-31

Интерпретация древнерусских сюжетов и образов в трагедии г.р. Державина «Евпраксия»

[1] Батина Д. В.,
[1] Вятский государственный университет

Аннотация: в статье исследуется подход Г.Р. Державина к интерпретации древнерусских сюжетов и образов в трагедии «Евпраксия». Цель данного исследования – проанализировать особенности интерпретации древнерусских сюжетов и образов в данной трагедии. Задачи: сопоставить образы исторических деятелей в трагедии «Евпраксия» с их образами в древнерусских произведениях (в «Повести о разорении Рязани Батыем» и «Повести временных лет»), определить, где наблюдается отступление от древнерусских произведений, выяснить, какие именно изменения и с какой целью внесены в исторический сюжет и в образы исторических лиц. В исследовании показано, что драматург стремится соблюдать традиции классицистической драмы, при этом ставит перед собой цель правдиво отразить национальные героические черты русского народа. Персонажи его трагедии воплощают представления драматурга о том, каким должен быть идеальный русский человек. Внесенные в исторический сюжет изменения призваны показать преимущество добродетели. Результаты исследования могут использоваться в дальнейшем изучении художественных подходов к изображению истории в пьесах и других художественных произведениях, а также в практике преподавания истории русской литературы начала XIX века и спецкурсах по истории русской драматургии.

Ключевые слова: драматургия начала XIX века, Г.Р. Державин, историческая драма, трагедия, Евпраксия, Повесть о разорении Рязани Батыем

Для цитирования: Батина Д.В. Интерпретация древнерусских сюжетов и образов в трагедии г.р. Державина «Евпраксия» // Modern Humanities Success. 2026. № 10. С. 25 – 31. DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-25-31

Поступила в редакцию: 12 мая 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 21 июня 2026 г.; Принята к публикации: 14 июля 2026 г.

***

Interpretation of Old Russian plots and images in G.R. Derzhavin’s tragedy “Eupraxia”

[1] Batina D.V.,
[1] Vyatka State University

Abstract: the article analyzes G.R. Derzhavin's approach to the interpretation of Old Russian plots and images in the tragedy "Eupraxia". The aim of the study is to analyze the specific features of the interpretation of Old Russian plots and images in the tragedy. The tasks are: to compare the images of historical figures in the tragedy "Eupraxia" with their images in Old Russian works (in "The Tale of the Destruction of Ryazan by Batu" and "The Tale of Bygone Years"); to identify where deviations from the Old Russian works occur; to determine what specific changes have been made to the historical plot and to the images of historical figures, as well as the playwright's purpose in making these changes. The study shows that the playwright strives to adhere to the traditions of classical drama while at the same time setting himself the goal of truthfully reflecting the national heroic traits of the Russian people. The characters in his tragedy embody the playwright's ideas of what an ideal Russian person should be. The changes introduced into the historical plot are intended to show the superiority of virtue. The results of the research can be used in the further study of artistic approaches to the depiction of history in plays and other works of fiction, as well as in the practice of teaching the history of Russian literature at the beginning of the 19th century and special courses on the history of Russian drama.

Keywords: dramaturgy of the early 19th century, G.R. Derzhavin, historical drama, tragedy, Eupraxia, The Tale of the Destruction of Ryazan by Batu

For citation: Batina D.V. Interpretation of old russian plots and images in G.R. Derzhavin’s tragedy “Eupraxia”. Modern Humanities Success. 2026. 10. P. 25 – 31. DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-25-31

The article was submitted: May 12, 2026; Approved after reviewing: June 21, 2026; Accepted for publication: July 14, 2026.

Введение

В начале XIX века крупнейший поэт екатерининской эпохи Г.Р. Державин обратился к созданию драматургических произведений, которые не привлекли должного внимания его современников [5]. Однако в последнее время интерес к изучению наследия Г.Р. Державина-драматурга повышается. Так, Д.В. Ларкович называет его пьесы «одной из наиболее ярких страниц его литературного наследия» [6, с. 186], а А.И. Разживин считает, что эстетика драмы Г.Р. Державина «не просто отвечала задачам времени, но опережала его» [10, с. 87].

Г.Р. Державин внимательно относился к театральным постановкам своего времени, так как считал театр важным средством формирования гражданских и нравственных идеалов. Одобрительно высказываясь о некоторых театральных новинках, он выражал, однако, как отмечает Д.В. Ларкович, недовольство тем, что театральные произведения были оторваны от «национальной культурной традиции», а также не отличались исторической достоверностью [6, с. 190].

Стремясь воссоздать правдивые национальные сюжеты и образы, Г.Р. Державин обращается в своих театральных произведениях к событиям древнерусской истории. В 1806 году он написал музыкальную пьесу «Пожарский, или Освобождение Москвы», а позже – в 1808 году – создает трагедии «Евпраксия» и «Темный».

Предметом исследования в данной статье является трагедия Г.Р. Державина «Евпраксия».

К изучению этой трагедии исследователи обращаются эпизодично. Так, А.О. Демин характеризует различные источники, послужившие основой пьесы [3], Т.В. Федосеева рассматривает это произведение в русле предромантизма [12, с. 321–325], а также выявляет в пьесе сюжетный комплекс «царя-язычника», анализируя образ Батыя в сопоставлении с библейским героем царем Иродом, являющимся персонажем другой трагедии Г.Р. Державина «Ирод и Мариамна» [13, с. 79], Д.В. Ларкович отмечает генетическую связь «Евпраксии» с античной традицией, проявляющуюся в том, что женскому персонажу отводится «особая роль» [6, с. 208].

Цель нашего исследования – проанализировать особенности художественной интерпретации древнерусских сюжетов и образов в этой трагедии, выявив авторские подходы к воссозданию событий русской истории, запечатленных в древнерусских произведениях.

Материалы и методы исследований

Материалом исследования является пьеса «Евпраксия», а также фрагменты древнерусских произведений «Повесть о разорении Рязани Батыем» и «Повесть временных лет», в которых описываются исторические деятели и события, воссозданные Г.Р. Державиным. В исследовании применяются литературоведческие методы: культурно-исторический и сравнительно-исторический.

Результаты и обсуждения

Большинство пьес Г. Р. Державина предваряют предисловия, в которых автор рассказывает, почему выбрал эту тему, почему принял то или иное художественное решение. Ю.В. Стенник утверждал, что необходимость сопровождать тексты пьес предисловиями, включающими в себя описания отношений автора к событиям, вызвана тем, что его трагедиям не хватает внутреннего драматического конфликта, тем, что характеры действующих лиц, как и ситуации, в которых они находятся, «заранее заданы и лишены развития» [11, с. 149]. По мнению исследователя, это объясняет стремление автора к «максимальной точности воссоздания исторической обстановки», что отличает его пьесы от драматических произведений В.А. Озерова, которого Г.Р. Державин обвинял в искажении нравов и психологии предков [11, с. 149–151]. Г.Р. Державин во многих своих драматических текстах старался изображать события и героев так, чтобы они были как можно ближе к описанным в исторических источниках. Ю.В. Стенник подчеркивал, что в драматургических произведениях Державина наблюдается тенденция превращения классицистической трагедии в историческую драму, а иногда в его пьесах можно заметить «предвосхищение принципов художественного историзма» [11, с. 155]. В то же время Г.Р. Державин, как пишет исследователь, «не мог отрешиться от эстетических представлений XVIII столетия» [11, с. 155], он стремится соблюдать классицистические единства, трагедии его полны морально-политического дидактизма [11, с. 155], а в некоторых случаях он умышленно отступает от подлинных исторических фактов.

В предисловии к трагедии «Темный» Г.Р. Державин в обращении к читателю, предваряющем текст пьесы, предупреждает, что ее события отличаются от *«подлинных»* [4, с. 383]. Он поясняет, что эти отличия были внесены для соблюдения единств, для того чтобы действие трагедии было *«вѣроподобнымъ»*, а

развязка была *«нечаянною и поразительною»* [4, с. 385]. Кроме того, драматург упоминает, что в сценических произведениях отступление от того, что происходило в действительности, не только не порицается, но и считается признаком таланта. В то же время, как утверждает Г.Р. Державин, обращаться к истории, вспоминать о ней полезно, поскольку это позволяет *«выводить изъ ея мрака на зрѣлище порок и добродѣтель»* [4, с. 383]. Обращать внимание на порок необходимо *«для возбужденія ужаса и отвращенія отъ него»*, а о добродетели необходимо напоминать, чтобы зрители (или читатели) видели образец для подражания [4, с. 383]. Все сказанное писателем в предисловии к трагедии «Темный» является справедливым и в отношении анализируемой здесь «Евпраксии».

В 1808 г. Г.Р. Державин, стремясь создать произведение, отражающее его взгляды на то, какой должна быть трагедия, пишет две пьесы этого жанра: «Евпраксия» и «Темный». В данной статье остановимся на анализе трагедии «Евпраксия».

Трагедия посвящена походу Батыя на Русь в XIII веке. Действующие лица «Евпраксии» – исторические деятели, упоминавшиеся в «Повести о разорении Рязани Батыем»: кроме рязанского князя Юрия – его сын Феодор, Евпраксия, Всеволод (Пронский), Глеб (Коломенский), Батый. Драматург обращается к событию, которое может *«возбудить во всѣ времена въ чувствительныхъ сердцахъ ужасъ и сожалѣніе»*, и в «предуведомлении» поясняет, почему он сделал такой выбор [4, с. 298]. Г.Р. Державин хотел *«напомянуть доблесть и непорочность нравовъ предковъ»*, как мужчин, так и женщин [4, с. 298]. Драматург считал незыблемость их веры и преданное служение отечеству достойными подражания. В то же время драматург высказывает свое мнение о причине поражения, которое привело к тому, что в течение многих лет продолжалось *«иго и рабство татарское»* [4, с .296]. Причиной этого, согласно мнению драматурга, было отсутствие согласия между предками. Из этого, как считает автор, можно извлечь поучительный пример. Однако именно верность предков позволила зародиться в душах их потомков мужеству, благодаря которому удалось одержать победу над *«царством Батыевым»* и тем самым доказать *«тщету несправедливыхъ завоеваній»* [4, с. 298]. Мысль о необходимости соблюдать единство и согласие драматург вкладывает и в уста персонажей.

Рязанский князь Юрий прямо говорит, что, если между русскими князьями не будет согласия, отечеству грозит беда. Князь Юрий убежден, что Русская земля будет достаточно сильна лишь тогда, когда руководить ею будет власть *«вѣры и законовъ»* [4, с. 306]. Рязанский князь выступает против *«упрямствъ иль произволовъ»*, против несправедливости [4, с. 306]. Наставляя сына, он просит его быть справедливым и мудрым. Интересно, что, по мнению Ф.Я. Приймы, речь Юрия вдохновлена «Словом о полку Игореве» [9, с. 237–238]. Действительно, его образ имеет немало общего с образом Святослава. Князь Святослав, персонаж «Слова…», проницателен, рассудителен, не тщеславен, искренне заботится о стране. Все эти черты свойственны и рязанскому князю, показанному в державинской трагедии. Можно сказать, что образ князя Юрия является основным воплощением черт, которыми должен быть наделен идеальный правитель.

Судьба Евпраксии, именем которой названа пьеса, в трагедии повторяет судьбу княгини, о которой говорится в «Повести о разорении Рязани Батыем». Древнерусская «Повесть…» рассказывает о ней как о прекрасной княгине царского рода, жене князя Федора, *«познать красоту»* которой хотел Батый [8]. Узнав, что ее муж был убит, Евпраксия сбросилась из высокого терема вместе со своим маленьким сыном, которого держала на руках, и разбилась насмерть.

Если в древнерусском произведении образу Евпраксии уделяется эпизодическое место, то в трагедии Г.Р. Державина Евпраксия оказывается в числе главных героев. Она появляется на сцене уже в самом начале пьесы, но в течение нескольких явлений не произносит ни одной фразы: пока князья совещаются и разговаривают с послом, она находится *«в тайникѣ»* [4, с. 301]. Евпраксия наблюдательна: замечает, что один из татарских послов подозрительно вежлив с ней. Неудивительно, что Ф.Я. Прийма видел в образе Евпраксии сходство с «Ярославной», героиней «Слова о полку Игореве» [9, с. 237–238]: обе героини искренне любят своих мужей, стремятся помочь им. Чтобы предотвратить войну, Евпраксия готова расстаться и с драгоценностями, и со своей жизнью, но лишиться чести, пойти против совести и предать свою любовь к супругу она не может: это для нее страшнее смерти. Она упрекает тех, кто готов сдаться и жить *«въ подлости»* [4, с. 329], и ее слова – вместе со словами ее мужа и Юрия – разжигают патриотизм остальных князей-участников совета. Когда Батый сообщает Евпраксии о том, что ее муж изменил ей, она понимает, что он лжет, и даже когда тот приводит «доказательства» измены Феодора, а затем становится известно о его гибели в татарском плену, Евпраксия не желает поддаваться льстивым речам завоевателя. Она сбрасывается с башни вместе со своим сыном. Самоубийство, которое в христианстве принято считать страшным грехом, Евпраксия совершает не из эгоизма и не из слабости. Это единственный способ не

нарушить долг христианки и супруги, поэтому оно не осуждается автором (как не осуждает его и «Повесть», называющая княгиню *«благоверной»* [8]). Перед смертью она заявляет Батыю, что наступит час, когда его силе придет конец: *«Ударитъ рока часъ, вихрь сдунетъ грозны силы, / Громъ тронъ твой сокрушитъ, репей затмитъ унылый»* [4, с. 375]. С особой экспрессией звучит афористичная фраза Евпраксии, обращенная к Батыю: *«Тиранъ! безсиленъ ты надъ русской красотой»* [4, с. 378], подчеркивающая непокорность княгини и ее нравственное величие.

Г.Р. Державин, ставя в центр своей трагедии историю страсти Батыя к Евпраксии, во многом отступает от фактов, описанных в древнерусском тексте, но для драматурга важно сконцентрировать трагедийный конфликт в единое действие, что требовалось в классицистической драме. Кроме того, как указывалось выше, драматург считал, что сила сценического искусства состоит в утверждении добродетели, поэтому в сюжет вводятся ситуации, в которых древнерусские исторические деятели, мужественно противостоящие врагу, произносят патриотические речи, призывающие к борьбе с нечестивым завоевателем. В положительных характерах русских князей – в первую очередь Феодора и его жены Евпраксии – воплощает Державин национальный идеал русского человека, не склоняющего головы перед тираном.

Муж Евпраксии, Федор, согласно «Повести о разорении Рязани Батыем», был отправлен своим отцом *«с дарами и великими мольбами не воевать Рязанской земли»* в стан Батыя [8]. Но кто-то *«нашептал»* Батыю о том, что Федор женат на прекрасной княгине [8]. Батый потребовал от *«благоверного»* Федора привести жену, на что тот ответил отказом, заявив, что христианам не годится приводить своих женщин *«нечестивому царю»* на блуд [8]. За это Батый тут же приказал убить князя.

Иначе представлена эта ситуация в пьесе Г.Р. Державина. В отличие от древнерусского произведения, Батый, которому понравилась Евпраксия, не разозлился на отказ Феодора предоставить свою супругу и других рязанских жен для его утех. Слова рязанского князя, обращенные к Батыю, перекликаются с древнерусским текстом: *«христіанъ законъ / И Россы не даютъ въ наложницы ихъ женъ»* [4, с. 322]. Хан дал молодому князю еще одну возможность выбрать между тем, чтобы отдать ему Евпраксию или же воевать, отправив Феодора обратно в Рязань к отцу Юрию для принятия решения на княжеском совете. Непростой выбор между тем, что представляется долгом, и честью – *«Россію ль погубить, меня ли обезславить?»* [4, с. 324] – помогает осуществить его жена, считающая невозможным нарушить супружеский обет даже ради спасения родного города от разорения.

Возмущенный намерениями тех, кто готов отдать Евпраксию Батыю без боя, Феодор сокрушается, что русские *«изъ львовъ»* превратились *«въ стада <…> робкихъ сернъ»* [4, с. 329]. Он спешит напомнить о былом могуществе, противопоставляя величественных и могущественных предков своим современникам: *«О Россъ! воспрянь, воспомнь, что былъ, что нынѣ ты! / Звукъ славныхъ дѣлъ твоихъ промчался, какъ мечты; / Союзники тебѣ глумятся и сосѣды. / Гдѣ древнія твои гремящія побѣды? / Гдѣ доблестей твоихъ парящій въ мірѣ слухъ? /Гдѣ князи, гдѣ вожди, о Россы! гдѣ вашъ духъ?»* [4, с. 328]

Он вспоминает победы, одержанные русскими войсками в древности. Вспоминая, как *«на струги паруса <…> шили изъ камки»* [4, с. 328], Феодор, подразумевает под этим событием поход Олега на Царьград, предпринятый в 907 г. [7], когда Олег потребовал от греков сшить *«для руси паруса из паволок, а славянам шелковые»* [7]. Вспоминает он и о том, как раньше *«сестръ греческихъ царей и вѣру присвояли»* [4, с. 328], имея в виду события, произошедшие при княжении Владимира: в 988 году, согласно «Повести временных лет», Владимир Святославич, взяв Корсунь, потребовал, чтобы греческие цари Василий и Константин отдали ему в жены свою сестру [7]. Те согласились на это при условии, что Владимир примет христианство [7]. Напоминая рязанским князьям и воеводам о былых подвигах предков, Феодор обвиняет присутствующих: *«А нынѣ сами вы дотоль уничижились, / Что срамомъ покупать покой вы свой рѣшились!»* [4, с. 328]

В пламенной речи Феодора звучит обращение к умершим князьям-полководцам – к Игорю (сыну Рюрика), Ярополку (брату Владимира Святого), Олегу (родственнику Рюрика, ставшему после его смерти регентом для Игоря) и Святославу (отцу Владимира Святого и Ярополка): *«Встань, Игорь! Ярополкъ! Олегъ и Святославъ! / И, души множества въ вашъ поздный родъ вдыхавъ, / Являйтесь намъ въ огняхъ на стогнахъ средъ отчизны, / И жгите насъ, поколь не сгладимъ укоризны»* [4, с. 328–329]. Среди исторических деятелей, вдохновляющих Феодора, оказываются Ольга и Владимир Святой, первые из русских князей принявшие христианство, именно их просит он о помощи: *«О Ольга мудрая! лучъ древнихъ царь временъ, / Владиміръ! отъ небесъ взгляните на Россію / И преклоненную ея возвысьте выю, / Чтобъ отъ оружья вновь дрожали всѣ ея»* [4, с. 329]. Этот монолог, обращенный к испугавшимся Батыя рязанским вельможам, решившимся уговаривать Евпраксию поклониться нечестивому хану и добровольно

отдать ему свою красоту и честь на поругание, призван пристыдить рязанцев. Героические образы русских князей, бравших византийские города, несших Руси благодатную христианскую веру, должны напомнить современникам Феодора о традициях, о долге перед отечеством и верой, о мужественном русском духе. Монолог Феодора, по мнению Ф.Я. Приймы, также был вдохновлен «Словом о полку Игореве», содержащим частые упоминания о прежних временах и былом могуществе [9, с. 237–238]. В «Евпраксии» Державин устами своего героя, обращающегося к примерам из древнерусской истории, напоминает и своим современникам об истинно национальных свойствах русского человека, отличающегося доблестью и независимостью, по мнению драматурга, примеры из древней русской истории должны быть образцом для потомков, укреплять их патриотизм и гражданственность.

В трагедии Феодор представлен не только как праведный христианин, но и как храбрый воин: вестник рассказывает, что он смело бросился в бой, оставляя позади себя *«гряды тѣлъ»* [4, с. 339], что, оказавшись в безвыходной ситуации, он решил погибнуть, *«какъ левъ, горя очьми, что встрѣтитъ, то мертвитъ»* [4, с. 340]. Однако он попал в плен, где и умирает в муках, отказавшись сменить веру и уступить любимую жену похоти Батыя. Известие об этом резко контрастирует с ложью Батыя, что заставляет зрителей еще сильнее восхититься верностью и мужеством Феодора Юрьевича.

Остальным князьям пьеса уделяет меньше внимания. Кроме того, изменено место правления некоторых из них. Например, согласно «Повести о разорении Рязани Батыем», муромским князем был не Олег, а Давыд Ингоревич (в пьесе Давыд – гороховский князь). «Повесть…» ничего не говорит об их реакции на требование Батыя, а вот в пьесе они, в отличие от Юрия, Феодора и Евпраксии, малодушно согласны допустить бесчестие княгини. Тем не менее, и в древнерусском тексте, и в пьесе князья изображены как храбрые воины. Олега, например, рассказывающий о сражении вестник сравнивает с *«ярым волком»* [4, с. 341].

Батый выступает не только врагом русских князей, но и их идейным соперником. Батый убежден: *«Законъ властителя – желаніе его, / Запретнаго ему нѣтъ въ свѣтѣ ничего»* [4, с. 357]. По его мнению, желающий возвыситься должен заботиться прежде всего о себе, а верность, милосердие и стремление к справедливости только мешают этому, и разумному человеку о них следует забыть. Он признается, что ради исполнения своих желаний готов к любым средствам. Но Батый пытается добиться своего не только силой оружия, но и «мирными», хотя и бесчестными методами: лестью или ложью. Батыю не удается сломить волю русских людей, жена погибшего Феодора сохраняет верность своему мужу, своей вере, своей родине, себе и своим принципам. Все усилия Батыя подчинить себе рязанцев оказываются тщетными.

Сюжет пьесы во многом совпадает с сюжетом «Повести о разорении Рязани Батыем», в то же время между ними немало различий. Так, согласно «Повести…», погибли Юрий, Давыд, Всеволод и многие другие русские князья. Более того, в древнерусском тексте говорится о разрушении Рязани и других русских городов. А в трагедии Г.Р. Державина татарское войско удается остановить. Смерть самоотверженной вдовы Феодора приводит в ярость русские войска, они бросаются в погоню за Батыем и, поддержанные подошедшими дружинами из Москвы, одерживают победу. Так храбрость Евпраксии, ее готовность исполнить свой долг, даже пожертвовав собой, ее стремление отстоять свою честь приводят к победе над сильным и опасным врагом.

Ю.В. Стенник отмечает, что отступление от исторического источника позволило Г.Р. Державину придать «оптимистический оттенок трагическому финалу пьесы» [11, с. 152]. Возможно, прибегая к изменению первоисточника, драматург стремился вселить в зрителей веру в то, что зло не может торжествовать вечно. Эта мысль была важна для современников. Еще Я.К. Грот отмечал, что пьесы Г. Р. Державина представляют интерес в том числе и благодаря имеющимся в них «примѣненіямъ к современнымъ обстоятельствамъ» [2, Грот, с. V]. М.Г. Альтшуллер отмечал, что под татарами следует понимать французов, а образ Батыя можно рассматривать как аллюзию на Наполеона [1, с. 166].

Выводы

Таким образом, Евпраксия, именем которой Г.Р. Державин называет свою трагедию, изображена как идеальная христианка, верная супруга, любящая свою родную землю княгиня, Феодор представлен как храбрый воин, верный супруг и христианин, князь Юрий – как идеальный христианский правитель. Прочие князья – Олег, Глеб, Всеволод, Давыд – показаны как люди, которые не являются идеальными, но способны преодолеть свои слабости и пороки. Им всем противопоставлен жестокий, не гнушающийся лжи и насилия, заботящийся лишь о себе Батый.

Драматургические произведения Гаврилы Романовича Державина отражают его взгляды на то, каким должен (или не должен) быть правитель, и на то, как, по его мнению, должна выражаться настоящая любовь к родине. Чтобы доказать обоснованность своих взглядов, он обращается к историческим событиям, но при этом изменяет некоторые факты древнерусской истории, вводит события, о которых не упоминается в древнерусских источниках или ускоряет развитие событий. Тем не менее, он старается отразить черты характера, которыми, согласно древнерусским произведениям, обладали исторические деятели и национальные герои. Исторические деятели, становящиеся воплощением идеалов драматурга, являются примерами для современников Г.Р. Державина.

Список источников

1. Альтшуллер М.Г. Беседа любителей русского слова: У истоков русского славянофильства. Изд. 2-е, доп. М.: Новое литературное обозрение. 2007. 448 с.

2. Грот Я.К. Предисловие // Державин Г.Р. Сочинения Державина : с объяснительными примечаниями [и предисловием] Я. Грота : [в 9 т.]. СПб. : издание Императорской Академии наук, 1864-1883. Т .4. 1867. С. V–X. [Электронный ресурс] Режим доступа: https://www.prlib.ru/item/900127 (дата обращения 25.05.2026).

3. Демин А.О. Об историческом источнике трагедии Г. Р. Державина «Евпраксия» // Карамзинский сборник. Россия и Европа: Диалог культур. Ульяновск: УлГПУ. 2001. С. 155–161.

4. Державин Г.Р. Сочинения Державина : с объяснительными примечаниями [и предисловием] Я. Грота : [в 9 т.]. Санкт-Петербург : издание Императорской Академии наук, 1864-1883. Т .4. 1867. [Электронный ресурс] Режим доступа: https://www.prlib.ru/item/900127 (дата обращения 25.05.2026)

5. Джанумов С.А. Державин // Русские писатели. XVIII век : Биобиблиогр. слов. / С.А. Джанумов, В.И. Коровин, С.Н. Травников и др.; Сост. С.А. Джанумов. М. : Просвещение. 2002. С. 82 – 87.

6. Ларкович Д.В. Г.Р. Державин и художественная культура его времени: формирование индивидуального авторского сознания. Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та. 2011. 344 с.

7. Повесть временных лет // Библиотека литературы Древней Руси / РАН. ИРЛИ; Под ред. Д. С. Лихачева, Л. А. Дмитриева, А. А. Алексеева, Н. В. Понырко. – СПб.: Наука, 1997. – Т. 1: XI–XII века. [Электронный ресурс] Режим доступа: http://lib.pushkinskijdom.ru/?tabid=4869 (дата обращения 25.05.2026)

8. Повесть о разорении Рязани Батыем // Библиотека литературы Древней Руси / РАН. ИРЛИ; Под ред. Д. С. Лихачева, Л. А. Дмитриева, А. А. Алексеева, Н. В. Понырко. СПб.: Наука, 1997. Т. 5: XIII век. [Электронный ресурс] Режим доступа: http://lib.pushkinskijdom.ru/Default.aspx?tabid=4956 (дата обращения 25.05.2026)

9. Прийма Ф.Я. «Слово о полку Игореве» в литературной жизни начала XIX века. // Труды Отдела древнерусской литературы / Академия наук СССР. Институт русской литературы (Пушкинский Дом); Отв. ред. В. П. Адрианова-Перетц. М.; Л.: Изд-во Академии наук СССР. 1954. Т. 10. С. 229 – 243.

10. Разживин А.И. Драматургия Г.Р. Державина как художественная система // Учен. зап. Казан. ун-та. Сер. Гуманит. науки. 2018 Т. 160 Кн. 1 С. 78 – 90.

11. Стенник Ю.В. Жанр трагедии в русской литературе: эпоха классицизма. Л. : Наука. Ленинградское отделение, 1981. 168 с.

12. Федосеева Т.В. Авторский мирообраз в трагедиях Г.Р. Державина // Литература русского предромантизма: мировоззрение, эстетика, поэтика / под ред. Т. В. Федосеевой. Рязань: РГУ, 2012. С. 315 – 330.

13. Федосеева Т.В. Сюжет о гордом / грешном царе в трагедиях Г.Р. Державина // Проблемы исторической поэтики. 2016. №14. С. 68 – 88.

References

1. Altshuller M.G. A Conversation of Lovers of the Russian Word: At the Origins of Russian Slavophilism. 2nd ed., expanded. Moscow: New Literary Review. 2007. 448 p.

2. Grot Ya.K. Preface. Derzhavin G.R. Derzhavin's writings : with explanatory notes [and preface] by Ya. Grot : [in 9 volumes]. St. Petersburg : edition of the Imperial Academy of Sciences, 1864-1883. Vol. 4 1867 P. V–X. URL: https://www.prlib.ru/item/900127 (accessed 25.05.2026)

3. Demin A.O. On the Historical Source of G. R. Derzhavin's Tragedy "Eupraxia". Karamzin Collection. Russia and Europe: A Dialogue of Cultures. Ulyanovsk: Ulyanovsk State Pedagogical University (UlSPU). 2001. P. 155 – 161.

4. Derzhavin G.R. Derzhavin's writings: with explanatory notes [and preface] by Ya. Grot: [in 9 volumes]. St. Petersburg: edition of the Imperial Academy of Sciences, 1864-1883. Vol. 4 1867 URL: https://www.prlib.ru/item/900127 (accessed 25.05.2026)

5. Dzhanumov S.A. Derzhavin. Russian writers. XVIII century: Biobibliograph. dict. S.A. Dzhanumov, V.I. Korovin, S.N. Travnikov, et al.; Comp. S.A. Dzhanumov. Moscow: Prosveshchenie. 2002 P. 82 – 87.

6. Larkovich D.V. G.R. Derzhavin and the artistic culture of his time: the formation of an individual author's consciousness. Yekaterinburg : Publishing House of Ural University. 2011. 344 p.

7. The Tale of Bygone Years. Library of Literature of Ancient Rus'. Russian Academy of Sciences. Institute of Russian Literature (Pushkin House); Ed. by D.S. Likhachev, L.A. Dmitriev, A.A. Alekseev, N.V. Ponyrko. St. Petersburg: Nauka. 1997. Vol. 1: 11th–12th Centuries. URL: http://lib.pushkinskijdom.ru/?tabid=4869 (accessed 25.05.2026)

8. The Tale of the Destruction of Ryazan by Batu. In: The Library of Literature of Ancient Rus'. Russian Academy of Sciences, Institute of Russian Literature (Pushkin House); Edited by D. S. Likhachev, L. A. Dmitriev, A.A. Alekseev, N.V. Ponyrko. St. Petersburg: Nauka, 1997. Vol. 5: The 13th Century. URL: http://lib.pushkinskijdom.ru/Default.aspx?tabid=4956 (accessed 25.05.2026)

9. Priyma F.Ya. "The Tale of Igor's Campaign in the Literary Life of the Early 19th Century." In: Proceedings of the Department of Old Russian Literature. Academy of Sciences of the USSR, Institute of Russian Literature (Pushkin House); Executive Editor V.P. Adrianova-Peretz. Moscow; Leningrad: Publishing House of the Academy of Sciences of the USSR. 1954. Vol. 10. P. 229 – 243.

10. Razzhivin A.I. The Dramaturgy of G.R. Derzhavin as an Artistic System. In: Scientific Notes of Kazan University. Series: Humanities. 2018. Vol. 160. Book 1. P. 78 – 90.

11. Stennik Yu.V. Genre of tragedy in Russian literature: the era of classicism. Leningrad: Nauka. Leningrad Branch. 1981 168 p.

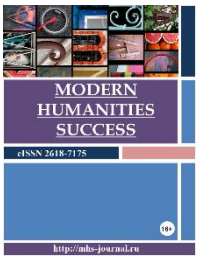
12. Fedoseeva T.V. The Author's World-Image in the Tragedies of G. R. Derzhavin. Literature of Russian Pre-Romanticism: Worldview, Aesthetics, Poetics. Edited by T.V. Fedoseeva. Ryazan: Ryazan State University (RSU), 2012. P. 315 – 330.

13. Fedoseeva T.V. The Plot of the Proud/Sinful Tsar in the Tragedies of G.R. Derzhavin. Problems of Historical Poetics. 2016. № 14. P. 68 – 88.

Информация об авторе

Батина Д. В., аспирант кафедры русской и зарубежной литературы и методики обучения, Вятский государственный университет

© Батина Д. В.,



Научно-исследовательский журнал «*Modern Humanities Success / Успехи гуманитарных наук*»
https://mhs-journal.ru
2026, № 10 / 2026, Iss. 10 https://mhs-journal.ru/archives/category/publications
Научная статья / Original article
Шифр научной специальности: 5.9.5. Русский язык. Языки народов России (филологические науки)
УДК 81.371:164.03
DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-32-38

Лексические средства риторической аргументации в юридическом дискурсе

[1] Воронцова Ю.А.,
[1] Белгородский юридический институт МВД России имени И.Д. Путилина

Аннотация: в статье рассматривается риторическая аргументация как речемыслительный феномен. Основной задачей аргументации как целенаправленной коммуникативной деятельности является убеждающее воздействие, организованное в соответствии с принятыми в данной культуре нормами и правилами общения. Выбор эффективных средств убеждения в юридическом дискурсе детерминируется в определенной степени его институциональными характеристиками, а также учитывает коммуникативную ситуацию и находится в сильной зависимости от используемых в речи языковых средств. Важным качеством юридического дискурса является его аргументативность, которая выражается посредством специфического способа организации текстов на лексическом уровне. Лексические средства рассматриваются как способ реализации риторической аргументации в юридическом дискурсе. Выявляются и систематизируются лексические единицы, помогающие формулировать риторические аргументы, лежащие в основе текстообразования юридического дискурса. Отмечается, что аргументы в структуру юридических текстов вводятся с помощью специального набора лексических средств, которые являются базовым средством убеждения, усиления эмоционального воздействия, выражения необходимых смысловых оттенков. Установлено, что лексические единицы – это основное средство убеждения, они выявляют связь с коммуникативным намерением говорящего, позволяют построить концептуальный образ описываемой ситуации. В результате было получено системное представление о лексических средствах, являющихся наиболее значимыми для достижения прагматического воздействия в правовом тексте.

Ключевые слова: аргументация, риторический аргумент, убеждение, юридический дискурс, коммуникативная деятельность, лексические средства

Для цитирования: Воронцова Ю.А. Лексические средства риторической аргументации в юридическом дискурсе // Modern Humanities Success. 2026. № 10. С. 32 – 38. DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-32-38

Поступила в редакцию: 4 июня 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 30 июня 2026 г.; Принята к публикации: 14 июля 2026 г.

***

Lexical means of rhetorical argumentation in legal discourse

[1] Vorontsova Yu.A.,
[1] Putilin Belgorod Law Institute of Ministry of the Interior of Russia

Abstract: the article considers rhetorical argumentation as a speech-thinking phenomenon. The main task of argumentation as a purposeful communicative activity is persuasive influence, organized in accordance with the norms and rules of communication accepted in this culture. The choice of effective means of persuasion in legal discourse is determined to a certain extent by its institutional characteristics, and also takes into account the communicative situation and is highly dependent on the linguistic means used in speech. An important quality of legal discourse is its argumentativeness, which is expressed through a specific way of organizing texts at the lexical level. Lexical tools are considered as a way of implementing rhetorical argumentation in legal discourse. Lexical units that help formulate rhetorical arguments underlying the text formation of legal discourse are identified and systematized. It is noted that arguments are introduced into the structure of legal texts using a special set of lexical tools, which are the basic means of persuasion, enhancing emotional impact, and expressing the necessary semantic nuances. It is established that lexical units are the main means of persuasion, they reveal a connection with the communicative intention of the speaker, and allow us to build a conceptual image of the described situation. As a result, a systematic understanding of the lexical means that are most important for achieving pragmatic impact in the legal text was obtained.

Keywords: argumentation, rhetorical argument, persuasion, legal discourse, communicative activity, lexical means

For citation: Vorontsova Yu.A. Lexical means of rhetorical argumentation in legal discourse. Modern Humanities Success. 2026. 10. P. 32 – 38. DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-32-38

The article was submitted: June 4, 2026; Approved after reviewing: June 30, 2026; Accepted for publication: July 14, 2026.

Введение

Аргументация представляет собой междисциплинарное исследование того, какие выводы можно сделать с помощью логических рассуждений. Как особая интеллектуальная деятельность аргументация составляет базовый конструкт рационального познания и общения. Это тот феномен, с которым человек постоянно сталкивается в самых разных коммуникативных ситуациях, поэтому она используется в научной, бытовой, правовой, политической и других сферах. Как структурная основа организации речевого взаимодействия аргументация находит выражение в реализации попыток выдвинуть и защитить свою позицию, убедить адресата в своей точке зрения. В этом, на наш взгляд, заключается значимость исследования лексических средств, оказывающих воздействие на эмоциональную сферу человека.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью комплексного лингвистического описания лексики, являющейся основным средством убедительности речи. Предметом рассмотрения данной статьи является специфика риторической аргументации в юридическом дискурсе. Целью работы является выявление и систематизация лексических единиц, помогающих формулировать риторические аргументы, лежащие в основе текстообразования юридического дискурса.

Материалы и методы исследований

Материалом для исследования послужили лексические единицы, используемые для построения риторических аргументов в юридическом дискурсе. Источниками материала выступила совокупность правовых текстов, составляющих основу юридического дискурса (протоколы, постановления, судебные решения и т.п.).

При описании исследовательского материала основными методами стали дистрибутивный анализ; метод компонентного анализа для выявления понятийной составляющей термина «аргументация»; метод направленной выборки, помогающий обнаружить лексические единицы; описательный метод, включающий наблюдение, обобщение и интерпретацию языковых фактов; метод лексико-семантического анализа, позволяющий реконструировать лексическое значение; сопоставительный метод, направленный на систематизацию языкового материала.

Результаты и обсуждения

Аргументация рассматривается как «социальная, интеллектуальная, вербальная деятельность, служащая оправданию или опровержению точки зрения, представленную системой утверждений, направленных на достижение одобрения у определенной аудитории» [1, с. 7]; как «техника речи, направленная на убеждение собеседника, аудитории» [2, с. 48]; как «способ рассуждения, являющийся мыслительным процессом» [3, с. 46]; как «приведение одних доказательств для подкрепления или обоснования других» [4, с. 2]; как «операция обоснования каких-либо суждений, практических решений или оценок, в которых наряду с логическими применяются также речевые, эмоционально-психологические и другие внелогические способы убеждения» [5, с. 34]; как «особый вид деятельности, целью которого является специфическое воздействие на сознание адресата посредством языковых выражений, организованных в соответствии с принятыми в данной культуре принципами убеждения» [6, с. 19].

Позиция некоторых ученых связана с тем, что «аргументация имеет двойственную природу: структура ее логическая, а содержание, контекст, в котором она существует, – область риторики» [7, с. 123]. Поэтому в логике теория аргументации позиционируется «как комплексное учение о наиболее эффективных в коммуникативном процессе логических и внелогических методах и приемах убеждающего воздействия» [8, с. 199 – 200].

Аргументация как вид речевого воздействия нацелена на формирование у адресата убежденности, т.е. состояния «непоколебимой уверенности в истинности определенных идей, в реальности усвоенных понятий и их связей с действительностью» [9, с. 54].

Задача аргументации как целенаправленной деятельности – усилить или ослабить чьи-то убеждения, т.е. «изменить, трансформировать, модифицировать «картину мира» коммуниканта, которая является лишь частью объективной картины ситуации и представляет собой знания, убеждения, веру, эмоциональное и интеллектуальное состояние коммуниканта» [10, с. 27].

Чаще всего анализ аргументации осуществляется с точки зрения коммуникативного или логико-гносеологического подходов. Так, коммуникативный подход опирается на данные риторики, стилистики, прагматики, когнитивистики. Данный подход зародился в зарубежных и отечественных исследованиях, в которых аргументация представляется как особый вид деятельности, важнейший фактор общения и воздействия людей друг на друга [1, 6, 10, 11, 12, 13, 14], как «последовательность высказываний в определенной коммуникативной ситуации, в процессе развертывания которой говорящие попеременно осуществляют речевые шаги с определенной коммуникативно прагматической целью, а именно убедить» [15, с. 52].

Логико-гносеологический подход особое внимание уделяет логическому анализу аргументации, рассматривая ее в познавательной, методологической функции [3, 5]. С точки зрения логического мышления неприемлемо убеждение, достигаемое воздействием на чувства аудитории. Риторические рассуждения не опираются на истину, а служат средством выражения мнения оратора и воздействуют на эмоции и чувства аудитории. Риторическая аргументация нацелена «на то, чтобы подготовить аудиторию к признанию достоверности, правильности и актуальности утверждений и принятию чужой точки зрения» [14, с. 81], что делает возможным использование доводов, зависящих от чувств, нравов, страстей. В процессе риторической аргументации на первый план выходят не объективные доказательства сказанного, а умение оратора звучать убедительно. Поэтому выбор наиболее эффективных средств убеждения всегда учитывает коммуникативную ситуацию и находится в сильной зависимости от используемых в речи языковых средств.

Укажем, что общим для коммуникативного и логико-гносеологического аспекта является признание вербализованной формы в качестве основного средства воздействия, т.к. аргументация не существует сама по себе, она всегда включается в речевую деятельность и развивается в пределах конкретной формы общения.

Юридическая сфера – это особая коммуникативная среда, которая многими исследователями используется для разработки теории аргументации [6, 16, 17, 18]. В зависимости от типа институциональной коммуникации (адвокатский дискурс, судебный дискурс, юридический дискурс, полицейский дискурс и т.д.) происходит дифференциация аргументов в правовой сфере.

Особый вклад в развитие теоретических положений, важных для юридической аргументации, внесли Сократ и Платон, разрабатывавшие диалоговые формы аргументации, Аристотель, создавший логические и риторические основы правовой аргументации, исследовавший некорректные приемы аргументации (софизмы) [19].

Юридический дискурс характеризуется «наличием общей, целостной системы доказательств, в которой преобладает принцип сочетания рационально-логического, эмоционально-риторического и аксиологического аргументирования» [18, с. 13 – 14], т.е. убеждение достигается посредством логических, эмоциональных, этических аргументов, от истинности или правдоподобности, обоснованности, надежности которых зависит убедительность юридической речи.

Выбор эффективных средств убеждения детерминируется в определенной степени институциональными характеристиками юридического дискурса, в котором заложено воздействие на адресата, а также «установление, определение и оценка фактов, с которыми должен согласиться адресат» [16, с. 44]. В правовой сфере функционируют различные лингвистические средства объективизации, обеспечивающие смысловую определенность, точность (однозначность) и исключающие двусмысленность, к числу которых относятся:

– Слова в прямом значении, отражающие явления объективной реальности: *дом, громкий крик*.

– Профессиональная юридическая терминология, обозначающая различные процессуальные действия: *экспертиза, следствие, дознание, допрос, изъятие;* квалифицирующие действия лиц, имеющих отношение к рассматриваемому делу: *дача взятки, убийство, мошенничество, дропперство;* наименование документов: *дело, протокол, подписка о невыезде, постановление, запрос, справка, жалоба;* наименование лиц по профессии, состоянию, выполняемой функции, социальному положению: *следователь, наследник, подозреваемый, покупатель, пассажир, опекун, усыновитель, потерпевший, взяткодатель, физическое лицо*.

– Стандартизированные языковые средства: *место преступления, заключить под стражу, употребление запрещенных веществ, собственная неосторожность, приготовление к преступлению, неприязненные отношения, произвести дознание*.

– Тавтология: *…по делу об административном правонарушении, предусмотренном частью 2 статьи 18.10 Кодекса Российской Федерации об административных правонарушениях, заменив назначенное административное наказание в виде административного выдворения за пределы Российской Федерации на административный штраф в размере… .*

Лексические единицы чаще всего используются в качестве языковых средств, которые демонстрируют отдельные стороны основного вопроса по мере развертывания текста. Именно лексика, естественно, с опорой на речевую деятельность преломляет ее через призму восприятия человека. В результате происходит апелляция к объективному положению вещей.

При описании обстоятельств случившегося чаще всего привлекаются лексические единицы, обозначающие конкретные предметы, общие понятия, указывающие на реально существующие объекты, явления и произведенные действия: *дверь, рука, человек, ручка, нож, тарелка, картофель*, *ухо, лицо, кулак, голова*, *стучать*, *бежать, убегать, идти, закрыть, ехать, уходить, открыть, подойти, бить, лететь, лезть, тащить, закрыть, нести, сопротивляться, контролировать, кричать* и др. Конкретная лексика формирует ощущение натуральности, что позволяет репрезентировать сцену преступления, создавая зримый образ в сознании адресата. Например: *В ходе борьбы на лестничной клетке Голощапов В.И. и потерпевший Варавин П.К. пытались контролировать нож, и в тот момент, когда потерпевший выкручивал Голощапову В.И. руку с ножом, сам случайно порезался. Свидетель считает, что вероятность случайного причинения пореза была достаточна велика. Мухин Р.Р. был в верхней одежде, крови она не видела, а удар был не сильным, фактически она лишь «кольнула». После этого она положила нож на стол и ушла из комнаты. Мухин Р.Р. не отреагировал на удар, не выкрикивал, не сопротивлялся, не наносил ответных действий.* Обратим внимание, что в данных примерах коммуникативной ценностью обладают глаголы, т.к. передают значимую информацию при описании конкретных действий, тем самым создают впечатление динамичности, наглядности, что способствует объективности изложения.

Аргументы, содержащие маркеры обращения к верифицируемым сведениям, как правило, ссылаются на источник, апеллируют «к очевидному, применяются с коммуникативной установкой на наблюдение, они формируются из обращений к фактам, к иллюстративному материалу, т.е. к тому, что является для говорящего и аудитории реально существующим и очевидным» [18, с. 13]. На лексическом уровне это выражается словами, имеющими значение «наглядность, очевидность»: *без сомнения, свидетельствует, удостоверить, как видно, очевидно, ясно, не подлежит сомнению, налицо, явно, открыто, нескрываемо.* Например: *Наличие у общества лицензии для проведения работ на момент формирования заказчиком лота свидетельствует о его добросовестности.*

Абстрактные существительные употребляются в случаях необходимости акцентировать рациональность, логичность выводов, для этого используются слова типа *объективность, доказанность, убедительность, обоснованность*. Например: *Заключение эксперта должно основываться на положениях, дающих возможность проверить обоснованность и достоверность сделанных выводов на базе общепринятых научных и практических данных.*

В юридическом дискурсе глаголы типа *помнить, запомнить, знать* апеллируют к знанию и способствуют продвижению аргумента по шкале истинности. Например: *Я помню, что в июле ближе к вечеру он стал просматривать новости в социальной сети «ВКонтакте». Он увидел, что на странице <…> «В Контакте» было размещено фото его брата и указано … .* В данном случае слова *помню, увидел* акцентирует мысль говорящего на важном факте.

Глаголы *видеть, увидеть, слышать, услышать* и т.п. способны выводить на передний план семантику «наличие (существование) / присутствие какого-либо явления, ситуации». Подобные аргументативно ориентированные лексические единицы способны обозначить восприятие реально существующих объектов. Например: *В этот же день к ним кто-то приходил, он слышал конфликт с участием Лосева В.А. Лосеву В.А. кто-то наносил удары. Все происходило минут 20. В это время он лежал на полу к ним лицом и видел происходящее.* Принцип «я видел, слышал следовательно, это существует» – это основа прагматического воздействия подобных суждений.

Достоверность изложения также достигается использованием слов с количественным значением, числительных, «которые дают не количественную оценку, а прагматически оценивают количество» [20, с. 198]. Например: *Рассмотрение дела было приостановлено до окончания кассационного производства в*

Верховном Суде РФ по делу № …, несколько раз откладывалось. Позднее Кравчук И.И. еще дважды (в 22 часа 16 минут и в 22 часа 39 минут) сообщала диспетчеру ООО ЧОП "Страж" о сигнале тревоги на охранном пульте, просила прислать в магазин для … . На видеозаписи отчетливо видно, что Шабала И.И. начинает движение задним ходом во второй раз после того, как стрела начинает опускаться. За допущенное нарушение со стороны арендатора, в сотни раз превышает размер годовой арендной платы за пользование лесным участком, а также из того, что допущенное нарушение фактически не повлекло неблагоприятных последствий для истца.

Лексическими маркерами в юридическом дискурсе являются различные экземплификаторы: *а именно, посмотрим на это с другой стороны, в частности, и т.д., и др., и т.п.* Например: *При этом необходимо иметь в виду, что семейные отношения характеризуются, в частности, взаимным уважением и взаимной заботой членов семьи, их личными неимущественными и имущественными правами и обязанностями, общими интересами, ответственностью друг перед другом, ведением общего хозяйства. <…> подтверждающих, в частности, нуждаемость в использовании этого имущества в силу возраста, состояния здоровья, профессиональной деятельности, наличия детей, других членов семьи, в том числе нетрудоспособных, и т.д.* Подобные слова иллюстрируют тезис конкретным случаем из имеющегося множества, помогают структурировать и направлять основную мысль, привлекают внимание к примерам, делают аргументацию понятной и доступной для восприятия.

В юридическом дискурсе часто используются риторические аргументы, в которых превалирует тип убеждения, основанный на апелляции к чувствам и эмоциям, направленный на оказание эмоционального воздействия на аудиторию, вызывающий у нее необходимые эмоции и настроения.

Эмоциональное аргументирование в юридическом дискурсе осуществляется с помощью обращения к отрицательным и положительным эмоциям. Выражение отрицательных эмоций в юридическом дискурсе осуществляется с помощью:

– Лексических единиц, называющих неприятные ощущения, имеющих значение *смерть, гибель, умереть, устранить, уничтожение, угроза, оружие, лезвие ножа, лезвие топора, разрушение, насилие, тревога* и т.п., которые способны вызвать эмоцию *страха*. Например: *Мать, продолжая плакать, просила его успокоиться и попыталась встать. Он, решив напугать мать, схватил ту руками за шею, стал сдавливать ее пальцами рук, при этом видел, что матери трудно дышать, и та пыталась руками его оттолкнуть, на что он стал сильнее сдавливать шею, высказал угрозу убийством: «Я тебя ненавижу. Я тебя убью. Выкину тебя в окно».*

– Лексических единиц, несущих экспрессивную и эмоционально-оценочную нагрузку, ориентированных на описание действия, события как причины, ведущей к смерти, гибели: *трагический, зловещий, моментальный, мученическая, мучительный, насильственный, смертельный.* Например: *Своими умышленными действиями Кравчук М.И. причинил Тимофеевой И.И. побои и иные насильственные действия, повлекшие смерть… .*

– Лексем, манифестирующих значение *безжалостный,* которые используются для создания отрицательного образа и указывают на эмоционально воспринимаемые признаки: *агрессивный, беспощадный, садистский, жестокий, злобный, чудовищный, безжалостный*. Например: *Жестокий и беспощадный способ совершения преступления. Кислова В.А. вела себя агрессивно, громко кричала, размахивала руками и ногами, провоцировала конфликт с жильцами дома, выражалась нецензурной бранью, на замечания соседей не реагировала.*

– Лексико-семантических средств, передающих эмоции *презрения, пренебрежения*, «результатом использования которых, как правило, является ожидание, что аудитория отвергнет человека из-за негативных ассоциаций вместо того, чтобы удостовериться в истинности или ложности аргументации: *ненавидеть, презирать, пренебрегать*» [18, с. 13].

– Лексических единиц, объединенных семой «чувственное восприятие», т.е. фиксирующих восприятие сенсорных модальностей (зрительных, акустических, осязательных, тактильных). Подобная лексика используется для введения адресата в состояние переживания негативных эмоций, связанных со страхом, возникающим в ответ на угрозу, насилие, смерть и т.п. «Слух: *пальцы захрустели, крикнул в лицо,* осязание: *нож давил, сдавливало (лезвие ножа)*, зрение: *со звериным лицом, со свирепым лицом, волчьим взглядом*» [18, с. 13].

– Дескриптивной лексики, вызывающей в воображении адресата определенные картины, образы и формирующей четкое, наглядное представление, которое воспринимается посредством зрения: *идет, ползет, поднимает руку, ползет по дивану, тянется рукой*. Данная лексика позволяет войти в сферу переживаний и представлений другого лица, воссоздать картину вместе с ним. Например: *После отказа отца дать деньги,*

ключи от машины, Иванчук П.П. разозлился и пошел на отца со звериным выражением лица, при этом он свои действия сопровождал криками и угрозами «зарублю», «убью», потом потянулся рукой за топором… . У Иванчука П.М. не было сил сопротивляться, кричать и звать на помощь, он был истощен борьбой, говорить уже он не мог, сын обухом топора придавил потерпевшему голову.

– Лексических единиц, обозначающих «мир животных», имеющих значение *жестокий, свирепый, бесчеловечный*: *зверский, звериный, дикий, яростный, бешеный, животный.* Подобные слова вызывают чувство ужаса, страха за жизнь, здоровье. Например: *Он выкинул ее личные в подъезд, очень громко ругался, кричал как бешеный, чтобы она больше не приходила, выгнал ее.*

– Лексических единиц, обозначающих *страдание*, которые апеллируют к эмоции *жалость*: *боль, заболевание, болезнь, слезы, стоны, оскорбление, унижение, избиение, мучение, страдание, отчаяние*. Слова типа *беда, несчастье, неприятности, горе, трудности,* имеющие национальные эмотивные смыслы, создают условия для реализации семантических возможностей передачи эмоциональной реакции на страдания или трудности другого человека. Подобные слова могут использоваться как одушевленные существительные, имеющие значение «оказать разрушающее воздействие на что-либо»: *Беда заставила его совершить … .*

В юридическом дискурсе создание положительные эмоций реализуется с помощью эмоционально маркированной лексики, номинирующей нравственные качества, одобряемые в обществе: *честный, порядочный, добрый*, *законопослушный, деловой, знающий, ответственный, дисциплинированный, бескорыстный, милосердный*. Например: *Наличие у него намерений вести законопослушный образ жизни. За период нахождения на профилактическом учете поведение Козлова В.А. является безупречным.*

Выводы

Таким образом, аргументация – это вид коммуникативной деятельности и способ речевого воздействия на аудиторию; это процедура приведения доводов в пользу какого-либо положения или суждения; это обоснование истинности / ложности некоторого суждения. Доминирующими составляющими риторической аргументации в юридическом дискурсе являются рациональный (логический), этический и эмоциональный компоненты.

Важным качеством юридического дискурса является его аргументативность, которая выражается посредством специфического способа организации текстов на лексическом уровне. Лексические единицы – это основное средство убеждения, они выявляют связь с коммуникативным намерением говорящего, позволяют построить концептуальный образ описываемой ситуации.

Аргументы в структуру юридических текстов вводятся с помощью специального набора лексических средств, являющихся базовым средством убеждения, усиления эмоционального воздействия, выражения необходимых смысловых оттенков в юридическом дискурсе.

Список источников

1. Алексеев А.П. Аргументация. Познание. Общение. М.: МГУ. 2024. 199 с.
2. Рождественский Ю. В. Теория риторики. М.: Флинта. 2015. 544 с.
3. Брутян Г.А. Очерк теории аргументации. Ереван: Изд-во АН Армении. 1992. 301 с.
4. Клюев Е.В. Риторика (Инвенция. Диспозиция. Элокуция): Учеб. пособие. М.: Приор. 2001. 271 с.
5. Ивин А. А. Теория аргументации: Учеб. пособие. М.: Гардарики. 2000. 416 с.
6. Баранов А.Н. Лингвистическая теория аргументации (когнитивный подход). Автореферат дис. ... докт. филол. наук: 10.02.01: Москва. 1990. 46 с.
7. Курбатов В.И. Стратегия делового успеха: Учеб. пособие. Ростов н/Д: «Феникс». 1995. 416 с.
8. Кириллов В.И., Старченко А.А. Логика. М.: Юристъ. 1995. 256 с.
9. Ножин Е.А. Мастерство устного выступления. М.: Политиздат. 1989. 254 с.
10. Григорьева В.С. Аргументативный дискурс в когнитивно-коммуникативном аспекте // Вопросы когнитивной лингвистики. 2008. №1. С. 24 – 31.
11. Вольф М.Н. Риторическая аргументация в научно-популярном дискурсе: особенности и перспективы // Вестник СПбГУ. Философия и конфликтология. 2020. №3. С 426 – 440.
12. Шашкова В.Н. Коммуникативный каркас аргументативных научных текстов // Филологический аспект: международный научно-практический журнал. 2025. № 08 (124). С. 74 – 83.
13. Кононенко И.С., Ахмадеева И.Р., Сидорова Е.А. Лингвистические аспекты исследования аргументации на основе онтологии // Информационные и математические технологии в науке и управлении. 2020. №4 (20). С. 44 – 55.

14. Прохорова А.С. Роль языковых средств в реализации риторической аргументации в политических выступлениях // Научный Лидер. 2021. №41 (43). С. 81 – 84.

15. Григорьева В.С. Когнитивно-прагматические аспекты конструирования дискурса // Вопросы когнитивной лингвистики. 2007. № 2.С. 46 – 57.

16. Ивакина Н.Н. Основы судебного красноречия (риторика для юристов): Учеб. пособие. М.: НОРМА. 2024. 592 с.

17. Хвеселя М.И. Судебные речи по уголовным и гражданским делам. Минск: Равноденствие. 2000. 182 с.

18. Гладко М.А. Лингвистические средства реализации аргументирования в судебном дискурсе // Юрислингвистика. 2012. № 1 (12). С. 12 – 21.

19. Аристотель. Риторика / Пер. с древнегреч. О.П. Цыбенко. М.: Лабиринт. 2011. 208 с.

20. Николаева Т.М. От звука к тексту. М.: «Языки русской культуры». 2000. 680 с.

References

1. Alekseev A.P. Argumentation. Cognition. Communication. Moscow: MSU. 2024. 199 p.

2. Rozhdestvensky Yu.V. Theory of rhetoric. Moscow: Flinta. 2015. 544 p.

3. Brutyan G.A. An essay on the theory of argumentation. Yerevan: Publishing House of the Armenian Academy of Sciences. 1992. 301 p.

4. Klyuev E.V. Rhetoric (Invention. The disposition. Eloquence): Textbook. Moscow: Prior. 2001. 271 p.

5. Ivin A.A. Theory of argumentation: Textbook. Moscow: Gardariki. 2000. 416 p.

6. Baranov A.N. Linguistic theory of argumentation (cognitive approach). Abstract of the dissertation.. doct. Philol. sciences: 02/10/2011: Moscow. 1990. 46 p.

7. Kurbatov V.I. Strategy of business success: Textbook. Rostov n/A: "Phoenix". 1995. 416 p.

8. Kirillov V.I., Starchenko A.A. Logic. Moscow: Jurist. 1995. 256 p.

9. Nozhin E.A. Mastery of oral speech. Moscow: Politizdat. 1989. 254 p.

10. Grigorieva V.S. Argumentative discourse in the cognitive-communicative aspect. Questions of cognitive linguistics. 2008. № 1. P. 24 – 31.

11. Wolf M.N. Rhetorical argumentation in popular science discourse: features and prospects. Bulletin of St. Petersburg State University. Philosophy and conflictology. 2020. № 3. P. 426 – 440.

12. Shashkova V.N. The communicative framework of argumentative scientific texts. Philological aspect: an international scientific and practical journal. 2025. № 08 (124). P. 74 – 83.

13. Kononenko I.S., Akhmadeeva I.R., Sidorova E.A. Linguistic aspects of argumentation research based on ontology. Information and mathematical technologies in science and management. 2020. № 4 (20). P. 44 – 55.

14. Prokhorova A.S. The role of linguistic means in the implementation of rhetorical argumentation in political speeches. Scientific Leader. 2021. №41 (43). P. 81 – 84.

15. Grigorieva V.S. Cognitive-pragmatic aspects of discourse construction. Questions of cognitive linguistics. 2007. № 2. P. 46 – 57.

16. Ivakina N.N. Fundamentals of judicial eloquence (rhetoric for lawyers): Textbook. Moscow: NORMA. 2024. 592 p.

17. Khvesenya M.I. Judicial speeches in criminal and civil cases. Minsk: Equinox. 2000. 182 p.

18. Gladko M.A. Linguistic means of argumentation in judicial discourse. Legal linguistics. 2012. № 1 (12). P. 12 – 21.

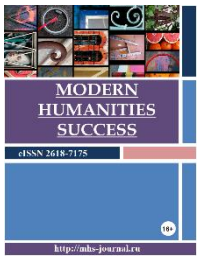
19. Aristotle. Rhetoric. Translated from ancient Greek by O.P. Tsybenko. Moscow: Labyrinth. 2011. 208 p.

20. Nikolaeva T.M. From sound to text. Moscow: "Languages of Russian culture". 2000. 680 p.

Информация об авторе

Воронцова Ю.А., кандидат филологических наук, доцент, ORCID ID: 0000–0002–5393–0813, Белгородский юридический институт МВД России имени И.Д. Путилина, vorontsova73@mail.ru

© Воронцова Ю.А., 2026



Научно-исследовательский журнал «*Modern Humanities Success / Успехи гуманитарных наук*»
https://mhs-journal.ru
2026, № 10 / 2026, Iss. 10 https://mhs-journal.ru/archives/category/publications
Научная статья / Original article
Шифр научной специальности: 5.9.9. Медиакоммуникации и журналистика (филологические науки)
УДК 32.7
DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-39-44

Трансформация деятельности региональных органов исполнительной власти в социальных медиа на примере Республики Татарстан в условиях цифровизации государственного управления

[1] Вяселев Р.И.,
[1] Казанский (Приволжский) федеральный университет

Аннотация: в статье рассматривается трансформация коммуникативной деятельности региональных органов исполнительной власти в социальных медиа в условиях цифровизации государственного управления, реализуемой в Российской Федерации в рамках национальной программы «Цифровая экономика». Эмпирическую базу исследования составили официальные аккаунты министерств и ведомств Республики Татарстан в социальной сети «ВКонтакте» и мессенджере Telegram за период с января 2022 года по декабрь 2024 года. Применялись методы систематизации, классификации, сравнительного анализа и контент-анализа публикаций. Выявлены устойчивые тенденции, в том числе миграция коммуникативной активности с заблокированных или утративших релевантность платформ на отечественные и квазиотечественные площадки, сокращение количества поддерживаемых каналов и формирование бинарной модели присутствия. Зафиксирована значительная дифференциация контентных стратегий в зависимости от функциональной специализации ведомства: социальный, экономический и силовой блоки демонстрируют различные модели коммуникации и уровни вовлечённости аудитории. Обоснован вывод о фрагментарности нормативно-правового регулирования активности государственных органов в социальных сетях и о необходимости перехода от количественных индикаторов оценки (число подписчиков, частота публикаций) к качественным (содержательность диалога, время реакции, цифровая доступность). Предложена модель централизованной координации коммуникативной деятельности при сохранении содержательной автономии ведомств, основанная на опыте субъектов Российской Федерации, внедривших институт цифрового куратора коммуникаций.

Ключевые слова: цифровизация государственного управления, региональные органы исполнительной власти, социальные медиа, Республика Татарстан, политическая коммуникация, контент-стратегии, обратная связь, медиаактивность

Для цитирования: Вяселев Р.И. Трансформация деятельности региональных органов исполнительной власти в социальных медиа на примере Республики Татарстан в условиях цифровизации государственного управления // Modern Humanities Success. 2026. № 10. С. 39 – 44. DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-39-44

Поступила в редакцию: 13 мая 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 9 июня 2026 г.; Принята к публикации: 14 июля 2026 г.

***

Transformation of regional executive authorities' activities in social media on the example of the Republic of Tatarstan in the context of the digitalization of public administration

[1] Vyaselev R.I.,
[1] Kazan (Volga Region) Federal University

Abstract: the article examines the transformation of communicative activities of regional executive authorities in social media under the conditions of the digitalization of public administration implemented in the Russian Federation within the framework of the national program "Digital Economy". The empirical basis of the study comprises official accounts of ministries and agencies of the Republic of Tatarstan on the VKontakte social network and the Telegram messenger covering the period from January 2022 to December 2024. The research employs methods of systematization, classification, comparative analysis, and content analysis of publications. Stable trends are identified, including the migration of communicative activity from blocked or less relevant platforms to domestic and quasi-domestic ones, a reduction in the number of maintained channels, and

the formation of a binary presence model. Significant differentiation of content strategies is recorded depending on the functional specialization of the agency: the social, economic, and security blocs demonstrate different communication models and audience engagement levels. The conclusion is substantiated regarding the fragmentary nature of legal regulation of state authorities' activities in social networks and the need to transition from quantitative evaluation indicators (number of subscribers, publication frequency) to qualitative ones (substantive dialogue, response time, digital accessibility). A model of centralized coordination of communicative activity is proposed while preserving the substantive autonomy of agencies, based on the experience of constituent entities of the Russian Federation that have introduced the institution of a digital communication curator.

Keywords: digitalization of public administration, regional executive authorities, social media, Republic of Tatarstan, political communication, content strategies, feedback, media activity

For citation: Vyaselev R.I. Transformation of regional executive authorities' activities in social media on the example of the Republic of Tatarstan in the context of the digitalization of public administration. Modern Humanities Success. 2026. 10. P. 39 – 44. DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-39-44

The article was submitted: May 13, 2026; Approved after reviewing: June 9, 2026; Accepted for publication: July 14, 2026.

Введение

Цифровизация публичного управления, развернувшаяся в Российской Федерации с принятием национальной программы «Цифровая экономика» и последовательным обновлением стратегических документов, затронула не только внутриведомственные процессы автоматизации, но и коммуникативные практики органов исполнительной власти, обращённые вовне – к гражданам, институтам гражданского общества, экспертным сообществам. Среди каналов такой внешней коммуникации социальные медиа занимают положение, которое в специализированной литературе оценивается неоднозначно: одни авторы [7] трактуют присутствие государственных структур в социальных сетях как инструмент повышения транспарентности и подотчётности, другие – скорее как имитационную практику, воспроизводящую бюрократический дискурс в новой цифровой среде без содержательной трансформации управленческих процедур. Республика Татарстан в этом контексте выступает регионом с нетривиальной траекторией: раннее внедрение электронного правительства, наличие регионального центра цифровой трансформации и одновременно – заметная гетерогенность коммуникативных стратегий отдельных министерств и ведомств, что порождает исследовательскую проблему, связанную с разрывом между институциональными декларациями и реальными паттернами функционирования аккаунтов.

Дискуссионным остаётся и сам категориальный аппарат: понятие «государственные социальные медиа» (government social media) [3] нередко смешивается с более широким концептом цифрового участия граждан (e-participation), хотя аналитически эти конструкты не тождественны. В работах, посвящённых региональному уровню управления, фиксируется дефицит эмпирических исследований, которые рассматривали бы социальные медиа не просто как факт присутствия, а как процесс – с динамикой контентных стратегий, эволюцией форматов обратной связи, изменением целевых аудиторий. Представляется не лишённым оснований предположение о том, что для субъектов Российской Федерации с относительно развитой цифровой инфраструктурой характерна опережающая институционализация формальных процедур присутствия в социальных сетях при одновременном отставании содержательного наполнения этих каналов от ожиданий пользователей; верификация данного предположения применительно к Республике Татарстан и составляет центральную задачу настоящей работы.

Обращает на себя внимание тот факт, что нормативное регулирование активности органов власти в социальных медиа на федеральном уровне остаётся фрагментарным: Федеральный закон от 09.02.2009 № 8-ФЗ «Об обеспечении доступа к информации о деятельности государственных органов и органов местного самоуправления» содержит лишь общие отсылки к сети Интернет, тогда как специфика платформенной коммуникации (алгоритмическая модерация, метрики вовлечённости, архитектура комментирования) законодателем практически не учтена [2; 5]. Региональные нормативные акты Республики Татарстан – в частности, соответствующие распоряжения Кабинета Министров – в большей степени операционализируют требования к ведению аккаунтов, однако и здесь наблюдается разрыв между предписанной регулярностью публикаций и отсутствием стандартизированных критериев оценки качества коммуникации.

Материалы и методы исследований

Исследование опирается на совокупность общенаучных и специально-научных методов: систематизация и классификация контентных стратегий региональных органов исполнительной власти Республики Татарстан проводились на основе открытых данных официальных аккаунтов в социальной сети «ВКонтакте» и мессенджере Telegram; сравнительный анализ позволил сопоставить коммуникативные практики министерств с различной функциональной специализацией (социальный блок, экономический блок, силовой блок); метод обобщения применялся при формулировании типологии выявленных паттернов. Контент-анализ публикаций охватывал период с января 2022 по декабрь 2024 года включительно, при этом фиксировались формальные параметры (частота публикаций, тип контента – информационный, интерактивный, отчётный, промоционный; наличие визуальных материалов) и параметры обратной связи (количество комментариев, доля ответов от имени аккаунта, время реакции на обращения граждан).

Нормативную базу исследования составили федеральные и региональные акты, регулирующие информационную открытость органов власти, а также методические рекомендации Минцифры России по ведению официальных страниц. Статистические данные о цифровой активности населения Республики Татарстан привлекались из отчётов Татарстанстата и аналитических материалов АНО «Цифровая экономика». Ограничением методологии следует признать невозможность получения внутренних метрик платформ (reach, impressions) без доступа к административным панелям аккаунтов, вследствие чего анализ вовлечённости базировался исключительно на публично доступных индикаторах.

Результаты и обсуждения

Систематизация собранных данных позволяет зафиксировать несколько устойчивых тенденций, характеризующих присутствие органов исполнительной власти Республики Татарстан в социальных медиа на протяжении анализируемого периода. Прежде всего, наблюдается выраженная миграция активности с платформ, утративших доступность или снизивших релевантность для российской аудитории (Instagram, заблокированный на территории РФ; Facebook/Meta, признанная экстремистской), на отечественные и квазиотечественные площадки – «ВКонтакте» и Telegram. Если в начале 2022 года около 38,4% министерств республики поддерживали три и более социальных канала одновременно, то к концу 2024 года этот показатель снизился до 21,7%, причём доминирующей моделью стала бинарная – аккаунт во «ВКонтакте» в сочетании с Telegram-каналом [9]. Данная редукция, по всей видимости, детерминирована не столько нормативными ограничениями, сколько ресурсными дефицитами: содержание нескольких каналов требует кадров с различными компетенциями (SMM-специалист, копирайтер, дизайнер), тогда как штатные расписания пресс-служб региональных министерств, как правило, не предусматривают таких позиций.

Контентные стратегии обнаруживают значительную дифференциацию в зависимости от функциональной специализации ведомства. Министерства социального блока (Министерство труда, занятости и социальной защиты; Министерство здравоохранения; Министерство образования и науки) демонстрируют преобладание информационно-разъяснительного контента – публикации о порядке получения государственных услуг, разъяснения изменений законодательства, анонсы мероприятий; при этом доля интерактивных форматов (опросы, рубрики «вопрос–ответ», голосования) не превышает 11,3% от общего массива. Экономический блок (Министерство экономики, Министерство промышленности и торговли) характеризуется доминированием отчётного контента – цифры инвестиций, статистика по программам поддержки, визиты должностных лиц, – при практически нулевом уровне диалогичности. Силовой блок (МВД по Республике Татарстан, МЧС) демонстрирует парадоксально более высокую, чем у гражданских ведомств, вовлечённость аудитории: среднее количество комментариев на публикацию у МВД составляет 47,2, тогда как у Министерства экономики – 3,8 [1].

Нельзя не учитывать и платформенную специфику. Telegram-каналы региональных органов власти функционируют преимущественно в режиме одностороннего информирования – архитектура мессенджера (отсутствие публичных комментариев в базовой конфигурации, линейная лента сообщений) объективно ограничивает диалогичность. Часть ведомств активировала функцию обсуждений (чатов), однако модерация в них, как правило, сводится к удалению нецензурных сообщений без содержательной реакции на запросы граждан. «ВКонтакте», напротив, предоставляет расширенный инструментарий обратной связи (комментарии, сообщения сообщества, виджеты), но его использование органами власти республики остаётся избирательным. В частности, лишь 4 из 17 обследованных министерств обеспечивали ответ на комментарии граждан в течение 24 часов – при том, что методические рекомендации Минцифры России устанавливают именно такой норматив [6].

Выявленная дисперсия коммуникативных практик, вероятно, объясняется совокупностью факторов. Во-первых, отсутствие единого стандарта ведения аккаунтов на уровне региона: распоряжения Кабинета Министров Республики Татарстан фиксируют минимальную частоту публикаций (не менее трёх в неделю), но не регламентируют ни типологию контента, ни параметры обратной связи. Во-вторых, кадровая асимметрия: ведомства с крупными пресс-службами (МВД, Министерство здравоохранения) способны поддерживать регулярный и разноформатный контент, тогда как малочисленные министерства вынуждены делегировать ведение аккаунтов непрофильным сотрудникам, что сказывается и на частоте публикаций (разброс от 2,1 до 18,7 публикаций в неделю), и на их качестве. В-третьих, культура подотчётности: ряд ведомств воспринимает социальные сети исключительно как витрину для отчётности перед вышестоящим руководством, а не как канал коммуникации с гражданами, – что проявляется в специфической стилистике публикаций (формулировки пресс-релизов, фотографии «за столом заседаний», избыточная номенклатурная лексика).

Отдельного рассмотрения заслуживает динамика вовлечённости аудитории. Сравнительный анализ показателей engagement rate (отношение суммы реакций, комментариев и репостов к числу подписчиков) обнаруживает нелинейную зависимость: ведомства с наибольшим числом подписчиков не обязательно демонстрируют наивысшую вовлечённость. Так, аккаунт Министерства образования и науки Республики Татарстан во «ВКонтакте» при 52 000 подписчиков показывает engagement rate порядка 0,9%, тогда как Министерство по делам молодёжи при 14 600 подписчиках – 3,2% [4]. Подобное расхождение, вероятно, связано с различием целевых аудиторий: молодёжная аудитория a priori более активна в цифровой среде и толерантна к неформальным форматам, которые молодёжное ведомство эксплуатирует значительно интенсивнее (мемы, короткие видео, сторис).

Нормативно-правовой контекст функционирования государственных аккаунтов в социальных медиа порождает специфические коллизии. Статья 10 Федерального закона от 09.02.2009 № 8-ФЗ обязывает государственные органы обеспечивать доступ к информации о своей деятельности, в том числе посредством сети Интернет, однако социальные сети юридически не приравнены к официальным сайтам и не подпадают под требования, предъявляемые ГОСТ Р 52872-2019 к доступности веб-контента для лиц с ограниченными возможностями [8]. Следствием этого пробела выступает отсутствие обязательных стандартов доступности публикаций – альтернативных текстов к изображениям, субтитров к видеоматериалам, адаптации контента для программ экранного чтения. По результатам проведённого анализа, ни одно из обследованных министерств Республики Татарстан не обеспечивает систематического соблюдения принципов цифровой доступности в своих социальных аккаунтах.

Перспективной моделью, способной отчасти нивелировать зафиксированные разрывы, представляется централизованная координация при сохранении содержательной автономии ведомств. Опыт субъектов Федерации, внедривших должность «цифрового куратора» коммуникаций (Московская область, Липецкая область), свидетельствует о том, что стандартизация метрик оценки [10] и регулярный мониторинг качества обратной связи – не частоты публикаций, а именно содержательности диалога – коррелирует с ростом индекса удовлетворённости граждан цифровыми каналами взаимодействия. Для Республики Татарстан, располагающей институциональным ресурсом в лице Министерства цифрового развития государственного управления, информационных технологий и связи, реализация подобной модели не требует создания дополнительных структур, однако предполагает пересмотр ведомственных KPI: переход от количественных индикаторов (число подписчиков, частота публикаций) к качественным (доля содержательных ответов на обращения граждан, медианное время реакции, соотношение информационного и интерактивного контента).

Выводы

Проведённое исследование фиксирует ряд закономерностей, характеризующих трансформацию деятельности региональных органов исполнительной власти Республики Татарстан в социальных медиа. Миграция активности на отечественные платформы – «ВКонтакте» и Telegram – привела к сокращению числа поддерживаемых каналов и концентрации коммуникативных усилий, однако не сопровождалась качественным усложнением контентных стратегий: преобладающим форматом остаётся одностороннее информирование с минимальной обратной связью. Дифференциация практик определяется функциональной специализацией ведомства, кадровым потенциалом пресс-служб и – в неменьшей степени – управленческой культурой, воспроизводящей бюрократическую логику отчётности в цифровой среде. Нелинейная зависимость между объёмом аудитории и её вовлечённостью свидетельствует о том, что наращивание подписной базы без корректировки контентной политики не обеспечивает роста качества коммуникации.

Нормативно-правовое регулирование присутствия государственных органов в социальных сетях остаётся лакунарным как на федеральном, так и на региональном уровне. Отсутствие стандартизированных требований к цифровой доступности контента, качеству обратной связи и типологии публикаций создаёт предпосылки для воспроизводства формальных практик, не отвечающих ожиданиям граждан. Переход к модели централизованной координации с акцентом на качественные метрики оценки – содержательность диалога, время реакции, доступность для маломобильных групп – представляется обоснованным направлением совершенствования.

Нерешённой остаётся проблема измерения реального воздействия активности в социальных медиа на уровень доверия граждан к региональным органам власти: доступные метрики вовлечённости фиксируют поведенческие индикаторы, но не позволяют установить каузальную связь между цифровой коммуникацией и восприятием качества государственного управления; для её верификации необходимы отдельные исследования с применением социологического инструментария – панельных опросов, квазиэкспериментальных дизайнов, глубинных интервью с пользователями государственных аккаунтов.

Список источников

1. Сафиуллин М.Р., Павлова Х.А. Интернет-репутация организации в оценках глобальной информационной сети (на примере государственных органов Республики Татарстан) // Казанский экономический вестник. 2022. № 1 (57). С. 110 – 114.

2. Морозова Г.В., Фатыхова Д.Р., Зиятдинова Э.М. Модели коммуникации органов местного самоуправления как субъекта современной российской политики (на примере органов местного самоуправления Республики Татарстан) // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 4: История. Регионоведение. Международные отношения. 2021. Т. 26. № 2. С. 246 – 254.

3. Сафиуллин Н.А., Яхина Л.Т., Гатауллина Л.Н., Мавдашева Р.З., Асмеева А.Ф. Влияние связей с общественностью на формирование имиджа государственных органов на примере Министерства экономики Республики Татарстан // Конкурентоспособность в глобальном мире: экономика, наука, технологии. 2025. № 4. С. 260 – 265.

4. Секретов А.Г. Анализ влияния глобальных технологических тенденций на трансформацию и стратегическое управление региональными информационно-телекоммуникационными системами // Вопросы природопользования. 2025. Т. 4. № 2. С. 120 – 132.

5. Манышев И.В., Трунов А.А. Связи с общественностью в областном центре: практика цифровизации // Вестник экономики, права и социологии. 2021. № 2. С. 100 – 103.

6. Горлова И.И., Зиновьева Н.Б. Медиаактивность в социальных сетях как показатель успешности государственного управления в сфере культуры регионов // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2023. № 5 (115). С. 41 – 52.

7. Аничкина А.В. Социальные медиа как индикатор цифровизации государственного управления // Наукосфера. 2024. № 5-1. С. 237 – 244.

8. Зотов В.В., Губанов А.В. Социальные медиа как диалоговые площадки граждан и органов власти субъектов Центрального федерального округа // Цифровая социология. 2021. Т. 4. № 4. С. 28 – 39.

9. Тушакова Е.А. Роль социальных медиа во взаимодействии власти и общества (на примере Центра управления регионом Ямало-Ненецкого автономного округа) // Коммуникология: электронный научный журнал. 2022. Т. 7. № 1. С. 17 – 27.

10. Китаев Д.О. Коммуникационная активность региональных органов власти в интернет-пространстве // Коммуникология: электронный научный журнал. 2023. Т. 8. № 3. С. 24 – 36.

References

1. Safiullin M.R., Pavlova Kh.A. Internet reputation of an organization in the assessments of the global information network (on the example of state bodies of the Republic of Tatarstan). Kazan Economic Bulletin. 2022. № 1 (57). P. 110 – 114.

2. Morozova G.V., Fatikhova D.R., Ziyatdinova E.M. Models of communication of local self-government bodies as a subject of modern Russian politics (on the example of local self-government bodies of the Republic of Tatarstan). Bulletin of the Volgograd State University. Series 4: History. Regional Studies. International Relations. 2021. Vol. 26. № 2. P. 246 – 254.

3. Safiullin N.A., Yakhina L.T., Gataullina L.N., Mavdasheva R.Z., Asmeyeva A.F. The Influence of Public Relations on the Formation of the Image of State Agencies: The Case of the Ministry of Economy of the Republic of Tatarstan. Competitiveness in the Global World: Economics, Science, and Technology. 2025. № 4. P. 260 – 265.

4. Sekretov A.G. Analysis of the Influence of Global Technological Trends on the Transformation and Strategic Management of Regional Information and Telecommunication Systems. Environmental Management Issues. 2025. Vol. 4. № 2. P. 120 – 132.

5. Manyshev I.V., Trunov A.A. Public Relations in the Regional Center: The Practice of Digitalization. Bulletin of Economics, Law, and Sociology. 2021. № 2. P. 100 – 103.

6. Gorlova I.I., Zinovieva N.B. Media activity in social networks as an indicator of the success of public administration in the field of culture in the regions. Bulletin of the Moscow State University of Culture and Arts. 2023. № 5 (115). P. 41 – 52.

7. Anichkina A.V. Social media as an indicator of the digitalization of public administration. Naukosfera. 2024. № 5-1. P. 237 – 244.

8. Zotov V.V., Gubanov A.V. Social Media as Dialogue Platforms for Citizens and Authorities of the Central Federal District. Digital Sociology. 2021. Vol. 4. № 4. P. 28 – 39.

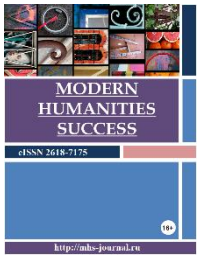
9. Tushakova E.A. The Role of Social Media in the Interaction between the Government and Society (on the Example of the Yamalo-Nenets Autonomous District Regional Management Center). Communikology: Electronic Scientific Journal. 2022. Vol. 7. № 1. P. 17 – 27.

10. Kitaev D.O. Communication Activity of Regional Authorities in the Internet Space. Communikology: Electronic Scientific Journal. 2023. Vol. 8. № 3. P. 24 – 36.

Информация об авторе

Вяселев Р.И., Казанский (Приволжский) федеральный университет

© Вяселев Р.И., 2026



Научно-исследовательский журнал «*Modern Humanities Success / Успехи гуманитарных наук*»
https://mhs-journal.ru
2026, № 10 / 2026, Iss. 10 https://mhs-journal.ru/archives/category/publications
Научная статья / Original article
Шифр научной специальности: 5.9.8. Теоретическая, прикладная и сравнительно-сопоставительная лингвистика (филологические науки)
УДК 811.411.21
DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-45-50

Межкультурные особенности позиционирования малых средств размещения в русскоязычном и немецкоязычном туристическом дискурсе

[1]Лихушина М.В., Бондарь Е.Н.,
[1] Донской государственный технический университет

Аннотация: в статье рассматриваются межкультурные особенности позиционирования малых средств размещения в русскоязычном и немецкоязычном туристическом дискурсе. Цель исследования заключается в выявлении различий в языковых и коммуникативных стратегиях и определении их влияния на восприятие информации иностранной аудиторией. Материалом анализа послужили тексты официальных сайтов и международных туристических платформ, включая Booking.com. Установлено, что русскоязычный дискурс характеризуется преобладанием эмоционально-оценочной лексики, тогда как немецкоязычный отличается информативностью, структурированностью и конкретизацией. В работе выявлены основные проблемы межкультурного позиционирования и предложены практические рекомендации по адаптации туристических текстов. Результаты исследования могут быть использованы в практике перевода и продвижении малых средств размещения на международном рынке.

Ключевые слова: туристический дискурс, межкультурная коммуникация, малые средства размещения, перевод, локализация, немецкий язык, позиционирование, туристические тексты, глэмпинг, база отдыха

Для цитирования: Лихушина М.В., Бондарь Е.Н. Межкультурные особенности позиционирования малых средств размещения в русскоязычном и немецкоязычном туристическом дискурсе // Modern Humanities Success. 2026. № 10. С. 45 – 50. DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-45-50

Поступила в редакцию: 21 мая 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 19 июня 2026 г.; Принята к публикации: 14 июля 2026 г.

***

Cross-cultural features of the positioning of small accommodation facilities in the Russian and German-speaking tourist discourse

[1] Likhushina M.V., Bondar E.N.,
[1] Don State Technical University

Abstract: the article examines the cross-cultural features of the positioning of small accommodation facilities in the Russian-speaking and German-speaking tourist discourse. The purpose of the study is to identify differences in language and communication strategies and determine their impact on the perception of information by a foreign audience. The analysis was based on the texts of official websites and international travel platforms, including Booking.com . It is established that the Russian-language discourse is characterized by a predominance of emotional and evaluative vocabulary, while the German-language one is characterized by informativeness, structurality and concretization. The paper identifies the main problems of intercultural positioning and offers practical recommendations for the adaptation of tourist texts. The results of the study can be used in the practice of translation and promotion of small placement funds on the international market.

Keywords: tourist discourse, intercultural communication, small accommodation facilities, translation, localization, German language, positioning, tourist texts, glamping, recreation center

For citation: Likhushina M.V., Bondar E.N. Cross-cultural features of the positioning of small accommodation facilities in the Russian-speaking and German-speaking tourist discourse. Modern Humanities Success. 2026. 10. P. 45 – 50. DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-45-50

The article was submitted: May 21, 2026; Approved after reviewing: June 19, 2026; Accepted for publication: July 14, 2026.

Введение

Современное развитие туристической индустрии сопровождается ростом малых средств размещения, играющих важную роль в формировании регионального туристического продукта. В условиях глобализации особое значение приобретает эффективная коммуникация с иностранной аудиторией посредством туристических текстов.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью изучения туристического дискурса в межкультурном аспекте, поскольку языковые и культурные различия влияют на восприятие информации и конкурентоспособность средств размещения на международном рынке.

Цель исследования — выявление межкультурных особенностей позиционирования малых средств размещения в русскоязычном и немецкоязычном туристическом дискурсе. Для её достижения решаются задачи анализа русскоязычных и немецкоязычных текстов, их сопоставления, выявления проблем межкультурного позиционирования и разработки рекомендаций по адаптации туристических материалов.

Научная новизна работы заключается в сопоставительном анализе туристических текстов малых средств размещения на материале Ростовской области и Германии с акцентом на межкультурные различия. Практическая значимость определяется возможностью использования результатов при локализации туристических текстов и продвижении объектов на международном рынке.

Туристический дискурс рассматривается как разновидность институционального дискурса, сочетающего информативную и рекламную функции [1]. В условиях межкультурной коммуникации тексты требуют адаптации с учётом культурных ожиданий адресата [2].

Малые средства размещения (мини-отели, апартаменты, базы отдыха, глэмпинги) характеризуются индивидуализированным сервисом и вариативностью языкового представления [3]. Эмпирическую базу исследования составили тексты официальных сайтов и туристических платформ, представляющие объекты Ростовской области и Германии, отобранные по критериям сопоставимости.

Материалы и методы исследований

Формирование корпуса текстов основывалось на следующих критериях:

1. **Принадлежность к малым средствам размещения**

В исследование включались объекты с ограниченным номерным фондом (как правило, до 50 номеров), не входящие в крупные гостиничные сети.

2. **Доступность текстового материала**

Анализу подлежали официальные сайты объектов размещения, а также их описания на международных туристических платформах, таких как Booking.com.

3. **Наличие сопоставимых типов объектов**

Для обеспечения корректного межкультурного анализа были отобраны функционально близкие категории:

- мини-отели и бутик-отели
- апартаменты
- загородные объекты (базы отдыха, фермерские дома, глэмпинги)

4. **Языковая репрезентация**

В корпус включались тексты на русском и немецком языках, ориентированные на туристическую аудиторию.

Российская часть корпуса формировалась на основе объектов Ростовской области и охватывает несколько типов малых средств размещения: мини-отели, бутик-отели, базы отдыха и глэмпинги [6]. Такой подбор материала даёт возможность сопоставить не один, а несколько форматов регионального гостеприимства, различающихся и по логике сервиса, и по способам представления себя потенциальному гостю.

Городской сегмент выборки составляют мини-отели и бутик-отели — в частности, Province Hotels и Customs House. Их объединяет камерный масштаб, установка на персональный контакт с гостем и выраженное стремление к собственному стилю. В текстах таких объектов прослеживается рекламная логика: на первый план выходит не перечень услуг, а создаваемый образ — атмосфера, ощущение уюта, неповторимый характер места.

Базы отдыха занимают в материале особое место, так как этот формат глубоко укоренён в российской традиции загородного досуга. В качестве примера рассматривалась база отдыха «Венеция». Описания

подобных объектов, как правило, строятся вокруг близости к природе, возможностей тихого или активного отдыха и идеи доступного выезда за город. Именно в этом сегменте чаще всего встречаются культурно-специфические обозначения, для которых в немецком языке нет готовых эквивалентов.

Глэмпинги представляют в корпусе относительно новый для российского рынка формат, возникший на стыке кемпинга и полноценного гостиничного сервиса. В их описаниях заимствованная терминология соседствует с попытками объяснить формат через понятные туристу характеристики: комфортные условия, природное окружение, уединение, необычный опыт. Таким образом, российская выборка фиксирует не только устоявшиеся модели размещения, но и новые способы упаковки туристического продукта.

Немецкая часть корпуса охватывает объекты, работающие как на внутренний рынок, так и на иностранных туристов. В выборку вошли бутик-отели, апартаменты и загородные форматы размещения, характерные для немецкого гостиничного рынка.

Городской сегмент представлен камерными бутик-отелями — в частности, The Circus Hotel и Hotel Villa Ludwig. Такие объекты отличаются продуманным авторским оформлением, высоким уровнем обслуживания и достаточно выверенной структурой текстов. В описаниях преобладает конкретика: местоположение, оснащение номеров, перечень услуг и условия проживания.

Отдельную группу составляют апартаменты и смешанные форматы, совмещающие гостиничный сервис с элементами аренды жилья, — например, ONNO Hotel & Apartments. Здесь акцент смещается в сторону практического измерения: наличия кухни, автономности, пригодности для длительного пребывания и общей функциональности пространства.

К загородным объектам были отнесены фермерские дома и близкие к ним форматы, ориентированные прежде всего на семейный и экологический отдых, — в частности, Staller Holidayfarm. При определённом типологическом сходстве с российскими базами отдыха и глэмпингами, немецкие объекты этого класса характеризуются более устойчивой категориальной системой и меньшей размытостью границ между форматами.

В целом немецкая выборка демонстрирует более последовательную типологию средств размещения и единообразный подход к их описанию.

Результаты и обсуждения

Корпус исследования составили 20–30 текстов — описания объектов с официальных сайтов, туристических платформ и рекламных материалов. В работе применялись сравнительно-сопоставительный, лексико-семантический и дискурсивный методы анализа. Следует оговориться, что интерпретация результатов требует учёта как ограниченности выборки, так и маркетинговой специфики отдельных объектов.

Анализ русскоязычных текстов малых средств размещения Ростовской области выявил отчётливое преобладание эмоционально-оценочной лексики и устойчивую ориентацию на создание образа комфортного, гостеприимного пространства [4]. В числе наиболее частотных формулировок — «уютный отель», «домашняя атмосфера», «идеальное место для отдыха». Конкретные характеристики объекта при этом нередко уступают место обобщённым определениям: «удобное расположение», «высокий уровень сервиса».

Во многих описаниях прослеживается стратегия сближения объекта с домашним пространством: в ход идут выражения «как дома», «индивидуальный подход», «уютная атмосфера». Такая подача ориентирована прежде всего на эмоциональный отклик, а не на информирование читателя.

Ещё одна характерная черта — установка на широкую, практически неограниченную аудиторию [5]. Отсюда конструкции типа «подойдёт для любого типа отдыха» или «идеальное место для всей семьи». Параллельно в текстах активно задействована культурно-специфическая терминология — «база отдыха», «глэмпинг», — которая при переводе на немецкий язык не всегда поддаётся однозначной передаче.

Немецкоязычные тексты демонстрируют иной подход к позиционированию объектов [7]. В них преобладают формулировки, связанные прежде всего с конкретными характеристиками размещения: *komfortabel* («комфортабельный»), *moderne Ausstattung* («современное оснащение»), *zentrale Lage* («центральное расположение»). Основной акцент переносится с эмоционального впечатления на практическую информацию, позволяющую оценить объект с функциональной точки зрения [8].

«Komfortables Boutique-Hotel mit moderner Ausstattung und zentraler Lage» («Уютный бутик-отель с современным оборудованием и в центре города»). В отличие от русскоязычных описаний, такие тексты ориентированы на рациональную оценку и содержат конкретные параметры объекта.

В отличие от русскоязычных текстов, немецкие описания часто включают точные данные и измеримые характеристики.

«Die Zimmer verfügen über kostenfreies WLAN, Flachbild-TV und eine Küchenzeile» («В номерах есть бесплатный Wi-Fi, телевизор с плоским экраном и мини-кухня»). Подобные формулировки заменяют обобщённые характеристики вроде «комфортных условий проживания» конкретным перечислением удобств, благодаря чему описание становится более информативным и позволяет потенциальному клиенту быстрее оценить предложение.

Для немецкоязычных текстов также характерны чёткая композиция и логичное распределение информации. Например: «Zentrale Lage in der Altstadt. Ruhige Zimmer mit Blick auf den Innenhof. Frühstücksbuffet täglich verfügbar» («Отель расположен в центре Старого города. Тихие номера с видом на внутренний двор. Ежедневно предлагается завтрак „шведский стол“»). Описание строится как последовательность коротких информативных блоков, что делает текст удобным для восприятия.

Эмоционально-оценочная лексика встречается реже и обычно не играет ведущей роли [9]. Так, формулировка «Gemütliche Atmosphäre und stilvolles Design» («Уютная атмосфера и стильный дизайн») дополняет описание объекта, однако основное внимание всё же сосредоточено на его функциональных характеристиках.

Немецкоязычные тексты заметно ориентированы на практические потребности клиента. Показательна, в частности, практика прямого указания на целевую аудиторию: «Ideal für Geschäftsreisende und Kurzaufenthalte» («Идеально подходит для деловых поездок и краткосрочного проживания»). В отличие от русскоязычных текстов с их ориентацией на максимально широкий круг читателей, немецкоязычные описания тяготеют к адресному позиционированию объекта.

Немецкоязычный туристический дискурс отличается также большей терминологической устойчивостью [10]. В числе наиболее частотных номинаций — Boutique-Hotel, Apartment, Ferienwohnung, Pension. Каждое из этих обозначений обладает достаточно определённым значением и, как правило, употребляется без заметных смысловых колебаний.

Там, где прямое соответствие отсутствует, используются более конкретные составные термины — Ferienanlage («курортный комплекс») или Ferienhaus («дом для отдыха»). Такой подход позволяет избежать той категориальной размытости, которая нередко возникает при попытке передать русскоязычное понятие «база отдыха» средствами немецкого языка.

В целом немецкоязычный туристический дискурс можно охарактеризовать как более информативный, структурированный и ориентированный на рациональное восприятие информации.

Сопоставительный анализ показал, что различия между русскоязычными и немецкоязычными текстами проявляются не только на лексическом, но и на прагматическом и культурном уровнях, влияя на способы позиционирования объектов размещения [11].

Русскоязычные описания чаще строятся на эмоционально-оценочной лексике и стремлении сформировать привлекательный образ объекта, тогда как немецкоязычные тексты ориентированы прежде всего на передачу конкретной информации [12]. Например, формулировка «Уютные номера с тёплой атмосферой» в немецком варианте заменяется описанием «Zimmer mit kostenfreiem WLAN und Klimaanlage». В данном случае эмоциональная характеристика уступает место перечислению объективных параметров.

Различия заметны и в описании пространства. Русскоязычные тексты нередко используют образные конструкции: «Прекрасное место для отдыха вдали от городской суеты». В немецкоязычных описаниях аналогичная информация подаётся более конкретно: «Ruhige Lage außerhalb des Stadtzentrums, 10 Minuten entfernt». Таким образом, эмоциональное восприятие пространства заменяется точным указанием характеристик расположения.

Различается и подход к определению целевой аудитории. Русскоязычные тексты обычно ориентированы на максимально широкий круг клиентов («Подойдёт как для отдыха, так и для деловых поездок»), тогда как немецкие описания чаще адресованы конкретным категориям гостей, например: «Geeignet für Geschäftsreisende». Это свидетельствует о более адресной стратегии позиционирования.

Отдельную проблему представляет перевод культурно-специфических терминов:

«База отдыха» ↔ «Ferienanlage»,

«Глэмпинг» ↔ «Glamping-Unterkunft mit ausgestatteten Zelten».

В данных случаях требуется либо конкретизация, либо описательный перевод.

Выводы

Проведённое исследование позволило выявить межкультурные особенности позиционирования малых средств размещения в русскоязычном и немецкоязычном туристическом дискурсе. Установлено, что русскоязычные тексты ориентированы преимущественно на эмоциональное воздействие и формирование привлекательного образа объекта посредством оценочной лексики, образов уюта, гостеприимства и универсальности предложения. Немецкоязычные описания, напротив, характеризуются большей информативностью, структурированностью и прагматической точностью, что выражается в акценте на конкретных характеристиках объекта, перечне удобств, чётком обозначении целевой аудитории и устойчивой терминологии.

Сопоставительный анализ показал, что выявленные различия обусловлены не только языковой спецификой, но и расхождением коммуникативных и культурных стратегий. В русскоязычных описаниях приоритет отдаётся созданию атмосферы и эмоционального образа объекта; немецкоязычные тексты, напротив, сориентированы на передачу конкретных сведений, необходимых потенциальному гостю для принятия решения.

Наиболее наглядно это проявляется при работе с культурно-специфическими понятиями — «база отдыха» и «глэмпинг». Их передача на немецкий язык, как правило, не укладывается в рамки прямого перевода: приходится прибегать либо к развёрнутым описательным конструкциям, либо к функциональным аналогам.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что выход малых средств размещения на международный рынок предполагает не просто перевод туристических текстов, но их полноценную культурную адаптацию. Практическое применение выводов возможно в сфере локализации сайтов, подготовки многоязычных материалов и выработки стратегий позиционирования для зарубежной аудитории.

Перспективы дальнейшего исследования связаны с расширением языкового материала, подключением других национальных туристических дискурсов, а также с анализом цифровых каналов туристической коммуникации.

Список источников

1. Арутюнова Н.Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь. Москва: Советская энциклопедия. 1990. С. 136 – 137.
2. Герт Хофстеде. Культуры и организации: программирование сознания. Санкт-Петербург: Питер. 2010. 384 с.
3. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена. 2002. 477 с.
4. Кузнецова А.С. Роль эмотивной лексики в туристическом дискурсе (на примере русскоязычных отзывов на Booking.com) // Вопросы когнитивной лингвистики. 2024. № 2. С. 78 – 85.
5. Михайлова Т.А. Перевод туристических текстов: проблемы передачи культурно-маркированной лексики // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2023. Т. 16. № 7. С. 2105 – 2112.
6. Попова Н.Г. Тактики самопрезентации малых отелей в социальных сетях // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2025. № 89. С. 124 – 133.
7. Смирнова Е.В., Васильев О.И. Мультимодальность в современных гостиничных сайтах: вербальные и визуальные компоненты // Политическая лингвистика. 2025. № 1 (109). С. 112 – 119.
8. Соколова И.П., Лебедев К.С. Дискурс глэмпинга: новые форматы туристической привлекательности // Русская речь. 2026. № 1. С. 45 – 53.
9. Федоров А.Ю. Туристический сайт как гипержанр: структурно-семантические особенности // Жанры речи. 2023. № 4 (36). С. 290 – 298.
10. Dann Graham. The Language of Tourism: A Sociolinguistic Perspective. Wallingford: CAB International, 1996. 298 p.
11. House Juliane. Translation Quality Assessment: Past and Present. London: Routledge. 2015. 176 p.
12. Munday Jeremy. Introducing Translation Studies. London: Routledge. 2016. 376 p.

References

1. Arutyunova N.D. Discourse. Linguistic Encyclopedic Dictionary. Moscow: Sovetskaya Encyclopedia. 1990. P. 136 – 137.
2. Geert Hofstede. Cultures and Organizations: Programming Consciousness. St. Petersburg: Piter. 2010. 384 p.
3. Karasik V.I. Language Circle: Personality, Concepts, Discourse. Volgograd: Peremena. 2002. 477 p.

4. Kuznetsova A.S. The Role of Emotive Lexicon in Tourist Discourse (Based on Russian-Language Reviews on Booking.com). Issues of Cognitive Linguistics. 2024. № 2. P. 78 – 85.

5. Mikhailova T.A. Translation of tourist texts: problems of transmitting culturally marked vocabulary. Philological sciences. Theoretical and Practical Issues. 2023. Vol. 16. № 7. P. 2105 – 2112.

6. Popova N.G. Self-presentation tactics of small hotels in social networks. Bulletin of Tomsk State University. Philology. 2025. № 89. P. 124 – 133.

7. Smirnova E.V., Vasiliev O.I. Multimodality in modern hotel websites: verbal and visual components. Political linguistics. 2025. № 1 (109). P. 112 – 119.

8. Sokolova I.P., Lebedev K.S. Glamping discourse: new formats of tourist attractiveness. Russkaya rech. 2026. № 1. P. 45 – 53.

9. Fedorov A. Yu. The Tourist Website as a Hypergenre: Structural and Semantic Features. Speech Genres. 2023. № 4 (36). P. 290 – 298.

10. Dann Graham. The Language of Tourism: A Sociolinguistic Perspective. Wallingford: CAB International, 1996. 298 p.

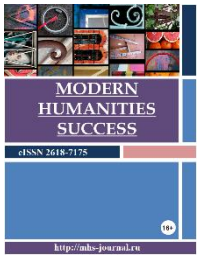
11. House Juliane. Translation Quality Assessment: Past and Present. London: Routledge. 2015. 176 p.

12. Munday Jeremy. Introducing Translation Studies. London: Routledge. 2016. 376 p.

Информация об авторе

Лихушина М.В., кандидат философских наук, доцент, Донской государственный технический университет, marinlikhushin@yandex.ru

© Лихушина М.В., 2026



Научно-исследовательский журнал «*Modern Humanities Success / Успехи гуманитарных наук*»
https://mhs-journal.ru
2026, № 10 / 2026, Iss. 10 https://mhs-journal.ru/archives/category/publications
Научная статья / Original article
Шифр научной специальности: 5.9.8. Теоретическая, прикладная и сравнительно-сопоставительная лингвистика (филологические науки)
УДК 811.351.12, 811.411.21
DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-51-56

Сопоставительный анализ местоимений в арабском и аварском языках

[1] Магомедов М.А., [2] Магомедов М.Р.,
[1] Дагестанский федеральный исследовательский центр Российской академии наук
[2] Дагестанский государственный университет

Аннотация: статья посвящена сопоставительному анализу системы местоимений в арабском и аварском языках, относящихся к разным языковым семьям — семитской и нахско-дагестанской. В работе рассматриваются личные, указательные, вопросительные, относительные, неопределённые, отрицательные и определительные местоимения. Отмечается, что ключевое различие заключается в наличии в арабском языке слитных (аффиксальных) местоимений, выполняющих функции притяжательности и прямого дополнения, тогда как аварский язык использует самостоятельные падежные формы. Указательные местоимения в арабском представлены двучленной оппозицией (ближний / дальний дейксис), тогда как в аварском — трёхчленной (ближний, средний — у слушающего, дальний). В арабском языке местоимения последовательно различают мужской и женский род, а в аварском — грамматические классы (мужской, женский, все остальное). Особое внимание уделяется синтаксическим механизмам: обязательному возобновляющему местоимению в арабских относительных придаточных и отсутствию специальных относительных местоимений в аварском, где их функцию выполняют причастные и деепричастные формы глагола. Типологическое сходство арабского и аварского языков в области местоимений минимально и обусловлено универсальными потребностями указания на лицо и предмет. Различия же глубоко системны и отражают разные грамматические стратегии: родоцентричную и фузионную (арабский) versus классоцентричную, эргативную и агглютинативную (аварский).

Ключевые слова: арабский язык, аварский язык, местоимение, сопоставительный анализ, род, дейксис, грамматический класс, эргативность

Для цитирования: Магомедов М.А., Магомедов М.Р. Сопоставительный анализ местоимений в арабском и аварском языках // Modern Humanities Success. 2026. № 10. С. 51 – 56. DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-51-56

Поступила в редакцию: 15 мая 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 20 июня 2026 г.; Принята к публикации: 14 июля 2026 г.

***

Comparative analysis of pronouns in the Arabic and Avar languages

[1] Magomedov M.A., [2] Magomedov M.R.,
[1] Dagestan Federal Research Center of the Russian Academy of Sciences
[2] Dagestan State University

Abstract: this article provides a comparative analysis of the pronoun systems in Arabic and Avar, languages belonging to different language families—Semitic and Nakh-Dagestani. The paper examines personal, demonstrative, interrogative, relative, indefinite, negative, and definitive pronouns. It is noted that the key difference lies in the presence of fused (affixal) pronouns in Arabic, which perform the functions of possessiveness and direct object, while Avar uses independent case forms. Demonstrative pronouns in Arabic are represented by a two-member opposition (near/distant deixis), while in Avar they are three-member (near, middle—for the listener, distant). In Arabic, pronouns consistently distinguish between masculine and feminine genders, while in Avar, they are divided into grammatical classes (masculine, feminine, all other). Particular attention is paid to syntactic mechanisms: the obligatory renewing pronoun in Arabic relative clauses and the absence of special relative pronouns in Avar, where their function is fulfilled by participial phrases. The typological similarity between Arabic and Avar in the area of pronouns is minimal and is determined by the universal need to indicate person and object. The differences, however, are deeply systemic and reflect different grammatical strategies: gender-centric and fusional (Arabic) versus class-centric, ergative, and agglutinative (Avar).

Keywords: Arabic, Avar, pronoun, comparative analysis, gender, deixis, grammatical class, ergativity

For citation: Magomedov M.A., Magomedov M.R. Comparative analysis of pronouns in the Arabic and Avar languages. Modern Humanities Success. 2026. 10. P. 51 – 56. DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-51-56

The article was submitted: May 15, 2026; Approved after reviewing: June 20, 2026; Accepted for publication: July 14, 2026.

Введение

Сопоставительное исследование различных частей речи в неродственных языках вызывает немалый интерес у исследователей. Распространение ислама и арабо-мусульманской культуры на территории Дагестана стало отправной точкой для развития письменности национальных языков, в том числе аварского. Аварский язык в течение долгого времени заимствовал огромное количество лексем из арабского языка, однако на грамматическую структуру эти заимствования особо не повлияли, что делает особенно ценным сравнение исконных грамматических категорий, в том числе в области местоимения [6].

Данная работа посвящена сопоставительному анализу местоимений двух разноструктурных языков: арабского (семитская семья) и аварского (кавказская семья). Цель исследования — выявить сходства и различия в семантических, морфологических и синтаксических особенностях местоимений. Материалом послужили труды Б.М. Гранде [3], Н.В. Юшманова [17], Л.И. Жиркова [4], А.С. Чикобава [16], Ш.И. Микаилова [10], Г.И. Мадиевой [8], М.Е. Алексеева [1], Б.М. Атаева [2] а также данные грамматик арабского и аварского языков.

Материалы и методы исследований

В ходе выполнения работы мы опирались на описательный и сопоставительный методы исследования. Подробный анализ грамматических категорий местоимений в арабском и аварском языках способствует, на наш взгляд, лучшему пониманию структуры каждого из языков при их изучении. Ранее сопоставительный анализ местоимений арабского и аварского языков в таком объёме не проводился.

Результаты и обсуждения

Личные местоимения. В арабском языке личные местоимения делятся на самостоятельные (раздельные) и несамостоятельные (слитные). Самостоятельные местоимения различают три лица, три числа (единственное, двойственное, множественное) и два рода во 2-м и 3-м лице, образуя парадигму из 13 форм (Таблица 1). Слитные местоимения присоединяются к глаголу (прямое дополнение), существительному (притяжательность) или предлогу [15].

Таблица 1

Самостоятельные личные местоимения арабского языка

Table 1

Independent personal pronouns of the Arabic language

Лицо	Число	Арабская форма	Транслитерация	Перевод
1-е	Ед.	أنا	ана	я
1-е	Мн.	نحن	нахну	мы
2-е (м. р.)	Ед.	أنتَ	анта	ты (м. р.)
2-е (ж. р.)	Ед.	أنتِ	анти	ты (ж. р.)
2-е	Дв.	أنتما	антума	вы оба
2-е (м. р.)	Мн.	أنتم	антум	вы (м. р.)
2-е (ж. р.)	Мн.	أنتنّ	антунна	вы (ж. р.)
3-е (м. р.)	Ед.	هو	хуа	он
3-е (ж. р.)	Ед.	هي	хийа	она
3-е	Дв.	هما	хума	они оба
3-е (м. р.)	Мн.	هم	хум	они (м. р.)
3-е (ж. р.)	Мн.	هنّ	хунна	они (ж. р.)
2-е (м. р.)	Ед.	أنتَ	анта	ты (м. р.)
2-е (ж. р.)	Ед.	أنتِ	анти	ты (ж. р.)
2-е	Дв.	أنتما	антума	вы оба
2-е (м. р.)	Мн.	أنتم	антум	вы (м. р.)
2-е (ж. р.)	Мн.	أنتنّ	антунна	вы (ж. р.)

В аварском языке личные местоимения представлены только самостоятельными формами (Таблица 2). Они различают 1-е, 2-е и 3-е лицо, единственное и множественное число. В 1-м 2-м лице грамматический класс не различается (формы дун «я», мун «ты»). В 3-м лице ед. числа действует трёхклассная оппозиция: гъов «он» (мужской класс), гъой «она» (женский класс), гъоб «оно» (средний класс неразумных и предметов) [14; 190]. В аварском отсутствует двойственное число местоимений.

Таблица 2

Личные местоимения аварского языка (именительный падеж)

Table 2

Personal pronouns of the Avar language (nominative case)

Лицо	Число	Форма	Перевод	Примечание
1-е	Ед.	дун	я	-
2-е	Ед.	мун	ты	нейтрально по классу
3-е (м.)	Ед.	гъо-в	он	мужской класс
3-е (ж.)	Ед.	гъо-й	она	женский класс
3-е (нераз., неодуш.)	Ед.	гъо-б	оно	неразумные и предметы, абстракции
1-е	Мн.	ниж	мы	
2-е	Мн.	нуж	вы	
3-е	Мн.	гъо-л	они	универсально по классам

Важнейшее различие: арабские слитные местоимения не имеют аналога в аварском, где притяжательность выражается родительным падежом (дир тIехь «моя книга»), а объектные отношения — падежными формами. Кроме того, аварские личные местоимения склоняются по основным и местным падежам (эргатив, посессив, датив, локативы), тогда как арабские раздельные местоимения падежных изменений не имеют.

Указательные местоимения. Системы указательных местоимений в двух языках демонстрируют принципиальное различие в количестве дейктических ступеней. В арабском языке представлена двучленная оппозиция: ближний дейксис (هؤلاء / هذه / هذا) и дальний дейксис (أولئك / تلك / ذلك) [6; 12]. В аварском языке действует трёхчленная система (Таблица 3), что позволяет различать объект у говорящего (ближний), у слушающего (средний) и вдали от обоих (дальний).

Таблица 3

Указательные местоимения аварского языка

Ближние указательные местоимения аварского языка (гьа-) (у говорящего)

Table 3

Demonstrative pronouns of the Avar language

Near demonstrative pronouns of the Avar language (gya-) (for the speaker)

Класс / число	Аварская форма	Перевод	Пример
класс I, ед. ч.	гьа-в	этот	гьав чи в-ачIана «этот мужчина пришёл»
класс II, ед. ч.	гьа-й	эта	гьай яс й-ачIана «эта девушка пришла»
класс III, ед. ч.	гьа-б	это	гьаб бухIараб буго «это горячее»
мн. ч.	гьа-л	эти (люди)	гьал инсул руго «эти принадлежат отцу»

Средние указательные местоимения аварского языка (гье-) (у слушающего)

Класс / число	Аварская форма	Перевод	Пример
класс I, ед. ч.	гье-в	тот (у тебя)	гьев чи дида вихьула «того мужчину я (у слушающего) вижу»
класс II, ед. ч.	гье-й	та (у тебя)	гьей яс «ту девушку (у слушающего) я вижу»
класс III, ед. ч.	гье-б	то (у тебя)	гьеб гьветI гьениб буго «то дерево (около тебя) есть
мн. ч.	гье-л	те (у тебя)	гьел руго дур чагIи «эти твои люд (у тебя)»

Дальние указательные местоимения аварского языка (до-)

Класс / число	Аварская форма	Перевод	Пример
класс I, ед. ч.	до-в	тот (вдали)	дов чи дова вуго «тот мужчина (вдали) там находится»
класс II, ед. ч.	дой	та (вдали)	дой чIчIужу доя йиго «та женщина (вдали) там стоит»
класс III, ед. ч.	доб	то (вдали)	доб рохь гьениб буго «тот лес (вдали) там есть»
мн. ч.	дол	те (вдали, люди)	дол руго гьенир «те там есть»

Значение Муж. класс Жен. класс Ср. класс Мн. ч.
Этот (у меня) гьав гьай гьаб гьал
Тот (у тебя) гьев гьей гьеб гьел
Тот (вдали) дов дой доб дол

Средний дейксис (у слушающего), регулярно выраженный в аварском, полностью отсутствует в арабском литературном языке, где для этой цели приходится использовать описательные обороты [5, с. 458]. Сходством является использование формы женского рода ед. числа в арабском (الكتب هذه «эти книги») и формы третьего грам. класса в аварском (гьел тIахьал «эти книги») во множественном числе.

Вопросительные местоимения. Обе системы располагают полным набором семантических зон вопроса (Таблица 4). Однако аварские вопросительные местоимения, в отличие от арабских, изменяются по грамматическим классам и падежам[9]. Арабское кто (مَنْ) — неизменяемо, аварское щив / щий изменяется: щив (кто? о мужчине), щий (кто? о женщине), щиб (что). Арабское где (أَيْنَ) не различает направления, тогда как аварский различает кив (где), киве (куда), киса (откуда) [8].

Таблица 4

Сопоставление вопросительных местоимений арабского и аварского языков

Table 4

Comparison of interrogative pronouns in Arabic and Avar

Значение	Арабская форма	Особенности арабского	Аварская форма	Особенности аварского
кто	مَ (ман)	неизменяемо	щив / щий	изменяется по классам и падежам
что	مَاذَا / مَا (ма / маза)	неизменяемо	щиб	изменяется по падежам
какой	أَيُّ (аййу)	склоняется по 3 падежам	кинав / кинай / кинаб	изменяется по 3 классам и падежам
где	أَيْنَ (айна)	одна форма	киб	только покой
куда	(أَيْنَ إِلَى)	предлог + айна	кибе	отдельная форма
откуда	(أَيْنَ مِنْ)	предлог + айна	кисса	отдельная форма
когда	مَتَى (мата)	неизменяемо	кида	неизменяемо
как	كَيْفَ (кайфа)	неизменяемо	щиб хIалалда	аналитическая конструкция
сколько	كَمْ (кам)	управление вин. п. ед. ч.	чан	

Относительные местоимения. Это одна из самых значительных зон расхождения. Арабский язык обладает развёрнутой системой определённых относительных местоимений الَّذِي / الَّتِي, которые изменяются по родам, числам и падежам (в двойственном числе). Ключевым синтаксическим механизмом является обязательное возобновляющее местоимение (عائد) в придаточном, если относительное местоимение не является подлежащим [12,15]. Например: قرأته الذي الكتاب «книга, которую я прочитал» (букв.: «книга, которую я прочитал его»).

Аварский язык не имеет специальных относительных местоимений. Их функцию выполняют причастные обороты и коррелятивные конструкции [13, с. 754]. Арабскому جاء الذي الرجل («мужчина, который пришёл») в аварском соответствует вачIарав чи («пришедший мужчина»), где причастие

согласуется с антецедентом по классу. Неопределённые относительные مَنْ («тот, кто») и ما («то, что») в арабском передаются в аварском аналитическими конструкциями.

Неопределённые, отрицательные и определительные местоимения.

В арабском языке неопределённость выражается частицей ما (ما من «кто-то»), а также словами بعض «некоторый», شيء «нечто». Отрицательные местоимения образуются с частицей لا: أحد لا «никто», شيء لا «ничто», они неизменяемы.

В аварском языке неопределённые местоимения образуются от вопросительных с помощью частиц -го (конкретная неизвестность: щивалиго «кто-то») и -ги (ирреальная неопределённость: щивниги «кто-нибудь»). Отрицательные местоимения как отдельный разряд практически отсутствует: они в основном совпадают с неопределенными местоимениями или их функцию выполняют синтаксические сочетания вопросительных слов с отрицательной формой глагола: щивниги гьечIо «никого нет» (букв.:«кто-то не имеется») [14]. Аварские определительные местоимения согласуются с существительным по классу и числу.

Выводы

Проведённый сопоставительный анализ местоимений арабского и аварского языков позволяет сделать следующие выводы.

1. Личные местоимения: арабский язык имеет разветвлённую систему из 13 самостоятельных форм и развитую систему слитных местоимений, отсутствующих в аварском. Аварский язык компенсирует отсутствие слитных форм падежным склонением самостоятельных местоимений и различает три грамматических класса в ед. числе.

2. Указательные местоимения: арабский язык использует двучленный дейксис (ближний / дальний), тогда как аварский — трёхчленный (ближний, средний — у слушающего, дальний), что обеспечивает большую пространственную точность.

3. Вопросительные местоимения: в арабском большинство форм неизменяемо (кроме أَيُّ), в аварском все вопросительные местоимения изменяются по классам и падежам. Аварский различает статику и динамику в пространственных вопросах (где / куда / откуда).

4. Относительные местоимения: арабский язык располагает специализированными относительными местоимениями с обязательным возобновляющим местоимением; аварский язык не имеет относительных местоимений, используя причастные и деепричастные обороты.

5. Отрицательные местоимения: в арабском они синтетические (отдельные неизменяемые слова с لا), в аварском — аналитические (сочетание вопросительного местоимения с отрицательным глаголом).

Типологическое сходство арабского и аварского языков в области местоимений минимально и обусловлено универсальными потребностями указания на лицо и предмет. Различия же глубоко системны и отражают разные грамматические стратегии: родоцентричную и фузионную (арабский) versus классоцентричную, эргативную и агглютинативную (аварский). Результаты исследования могут быть использованы в преподавании арабского и аварского языков, а также в курсах по контрастивной лингвистике.

Список источников

1. Алексеев М.Е. Сравнительно-историческая морфология аваро-андийских языков. М.: Наука. 1988. 223 с.

2. Атаев Б.М. Сравнительный анализ местоимений аваро-андо-цезских языков: дис. … канд. филол. наук. М. 1985. 175 с.

3. Гранде Б.М. Курс арабской грамматики в сравнительно-историческом освещении. М.: Восточная литература. 2001. 592 с.

4. Жирков Л.И. Грамматика аварского языка. М. 1924. 173 с.

5. Магомедов М.А., Амирханова З.Ш. Функциональные особенности местоимений арабского языка в сопоставлении с местоимениями аварского языка // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 4 (77). С. 457 – 460.

6. Гранде Б. М. Курс арабской грамматики в сравнительно-историческом освещении. М. : Издательская фирма «Восточная литература» РАН. 2001. 592 с.

7. Магомедова М.А. Функциональная характеристика местоимений в аварском языке: автореф. дис. … канд. филол. наук. Махачкала. 2010. 24 с.

8. Мадиева Г.И. Морфология аварского литературного языка. Махачкала: Дагучпедгиз. 1981. 160 с.

9. Маллаева З.М., Магомедов М.А. Морфемная структура вопросительных местоимений аварского языка // Мир науки, культуры, образования. 2022. № 4. С. 227 – 229.

10. Микаилов Ш.И. Сравнительно-историческая морфология аварских диалектов. Махачкала. 1964. 171 с.

11. Мингазова Н. Г., Закиров Р. Р. Сопоставительная типология татарского и арабского языков. Ч. 1. Казань : Изд-во Казанского университета. 2014. 236 с.

12. Рыжих В.И. Относительные местоимения в арабском языке // Східний світ. Київ. 2005. № 2. С. 34 – 41.

13. Саидов М.С. Аварско-русский словарь. М. 1967. 808 с.

14. Алексеев М.Е., Алиханов С.З., Атаев Б.М. [и др.]. Современный аварский язык /. 2-е изд. Махачкала: АЛЕФ. 2014. 420 с.

15. Тюрева Л.С. Практическая грамматика арабского литературного языка. М.: Восточная книга. 2014. 258 с.

16 Чикобава А.С. К склонению местоимений аварского языка // Известия ИЯИМК. Тбилиси. 1942. Т. XII. С. 31 – 50.

17. Юшманов Н.В. Грамматика литературного арабского языка. М. 1999. 159 с.

References

1. Alekseev M.E. Comparative Historical Morphology of the Avar-Andean Languages. Moscow: Nauka. 1988. 223 p.

2. Ataev B.M. Comparative Analysis of the Pronouns of the Avar-Andean-Tsez Languages: Diss. … Cand. Philological Sciences. Moscow. 1985. 175 p.

3. Grande B.M. Course of Arabic Grammar in Comparative Historical Light. Moscow: Vostochnaya Literature. 2001. 592 p.

4. Zhirkov L.I. Grammar of the Avar Language. Moscow. 1924. 173 p.

5. Magomedov M.A., Amirkhanova Z.Sh. Functional Features of Arabic Pronouns in Comparison with Avar Pronouns. World of Science, Culture, Education. 2019. № 4 (77). P. 457 – 460.

6. Grande B.M. Course of Arabic Grammar in Comparative Historical Light. Moscow: Izdatelskaya Firma “Vostochnaya Literature” RAS. 2001. 592 p.

7. Magomedova M.A. Functional Characteristics of Pronouns in the Avar Language: Abstract of a Cand. Sci. (Philological) Dissertation. Makhachkala. 2010. 24 p.

8. Madieva G.I. Morphology of the Avar Literary Language. Makhachkala: Daguchpedgiz. 1981. 160 p.

9. Mallaeva Z.M., Magomedov M.A. Morphemic Structure of Interrogative Pronouns in the Avar Language. The World of Science, Culture, Education. 2022. № 4. P. 227 – 229.

10. Mikailov Sh.I. Comparative-historical morphology of Avar dialects. Makhachkala. 1964. 171 p.

11. Mingazova N.G., Zakirov R.R. Comparative typology of the Tatar and Arabic languages. Part 1. Kazan: Kazan University Press. 2014. 236 p.

12. Relative pronouns in Arabic. Skhidniy svit. Kyiv. 2005. № 2. P. 34 – 41.

13. Saidov M.S. Avar-Russian dictionary. Moscow. 1967. 808 p.

14. Alekseev M.E., Alikhanov S.Z., Ataev B.M. [and others]. Modern Avar language. 2nd ed. Makhachkala: ALEF. 2014. 420 p.

15. Tyureva L.S. Practical grammar of the Arabic literary language. M.: Eastern book. 2014. 258 p.

16 Chikobava A.S. Towards the declension of pronouns in the Avar language. Izvestiya IYaIMK. Tbilisi. 1942. T. XII. P. 31 – 50.

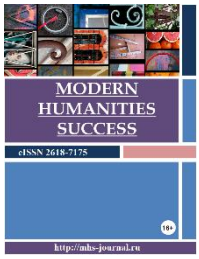
17. Yushmanov N.V. Grammar of literary Arabic. M. 1999. 159 p.

Информация об авторах

Магомедов М.А., кандидат филологических наук, доцент, зав. отделом грамматических исследований, Институт языка, литературы и искусства ДФИЦ РАН, dun2@mail.ru

Магомедов М.Р., студент, Дагестанский государственный университет, magomedov.magomed@dgu.ru

© Магомедов М.А., Магомедов М.Р., 2026



Научно-исследовательский журнал «*Modern Humanities Success / Успехи гуманитарных наук*»
https://mhs-journal.ru
2026, № 10 / 2026, Iss. 10 https://mhs-journal.ru/archives/category/publications
Научная статья / Original article
Шифр научной специальности: 5.9.8. Теоретическая, прикладная и сравнительно-сопоставительная лингвистика (филологические науки)
УДК 811.351.12’37:28+811.161.1’37:28
DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-57-63

Принципы и методы сопоставительного анализа религиозных концептов в различных лингвокультурах (на материале кумыкского и русского языков)

[1] Магомедова П.А., [1]Тавлуева Н.К.,
[1] Дагестанский государственный университет

Аннотация: статья посвящена определению принципов и методов сопоставительного анализа религиозных концептов в неродственных лингвокультурах (на материале концепта «праведник» в кумыкском и русском языках). Данное исследование опирается на современные методы и междисциплинарный подход (сочетание лингвосемиотического, лингвокультурологического и теоконцептологического уровней интерпретации), предполагающий интегрированное представление исследуемого материала с привлечением сведений из различных областей научного знания, таких как богословие, история ислама, религиоведение, философия, социолингвистика, что позволяет проследить, как языковые особенности, культурные практики и религиозные установки двух этносов взаимно обусловливают друг друга. Обнаружено, что исследуемый концепт, занимая центральное место в аксиологических системах многих культур, особенно тех, чье мировоззрение исторически формировалось под влиянием религиозных взглядов, становится лингво-теологическим феноменом, частью сакрального языка, обусловленного догматической традицией и функционирующего в ценностном пространстве взаимодействия божественного и человеческого. Сопоставительный анализ определил, что русская модель праведности в большей степени интровертна и эсхатологична (ориентирована на спасение души), в то время как кумыкская модель обладает более социально-экстравертным и практико-ориентированным характером (праведность проявляется в активном созидательном действии на благо общины (джамаата) в земной жизни). Различия в концептуализации обусловлены конфессиональными особенностями (православие vs. ислам), этнокультурными стереотипами поведения и историческими моделями социальной организации.

Ключевые слова: религиозный концепт, лингвокультурный концепт, теолингвистика, праведник, благонравие, кумыкский язык, русский язык, сопоставительное языкознание

Для цитирования: Магомедова П.А., Тавлуева Н.К. Принципы и методы сопоставительного анализа религиозных концептов в различных лингвокультурах (на материале кумыкского и русского языков) // Modern Humanities Success. 2026. № 10. С. 57 – 63. DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-57-63

Поступила в редакцию: 6 мая 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 15 июня 2026 г.; Принята к публикации: 14 июля 2026 г.

***

Principles and methods of comparative analysis of religious concepts in various linguistic cultures (based on the material of the Kumyk and Russian languages)

[1] Magomedova P.A., [1] Tavlueva N.K.,
[1] Dagestan State University

Abstract: the article discusses the principles and methods of comparative analysis of religious concepts in unrelated linguistic cultures, focusing on the concept of "righteousness" in the Kumyk and Russian languages. The research is based on modern methods, including an interdisciplinary approach that combines linguistic-semiotic, linguistic-cultural, and theoconceptological interpretations. This approach involves an integrated presentation of the material, drawing on information from various fields such as theology, Islamic history, religious studies, philosophy, and sociolinguistics. This allows us to explore how linguistic features, cultural practices, and religious attitudes of two ethnic groups influence each other. It has been found that the concept under study, which occupies a central place in the axiological systems of many cultures, particularly

those whose worldview has been historically shaped by religious beliefs, becomes a linguistic and theological phenomenon. It is part of a sacred language, conditioned by dogmatic traditions and functioning within the value space of the interaction between the divine and the human. A comparative analysis has revealed that the Russian model of righteousness is more introverted and eschatological, focusing on the salvation of the individual soul. In contrast, the Kumyk model is more socially extroverted and practice-oriented, with righteousness manifesting itself through active creative action for the benefit of society (jamaat) in earthly life. These differences in conceptualization can be attributed to confessional differences (Orthodoxy versus Islam), ethno-cultural behavioral patterns, and historical models of social organization.

Keywords: religious concept, linguistic and cultural concept, righteous, theolinguistics, good morals, Kumyk language, Russian language, comparative linguistics

For citation: Magomedova P.A., Tavlueva N.K. Principles and methods of comparative analysis of religious concepts in various linguistic cultures (based on the material of the Kumyk and Russian languages). Modern Humanities Success. 2026. 10. P. 57 – 63. DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-57-63

The article was submitted: May 6, 2026; Approved after reviewing: June 15, 2026; Accepted for publication: July 14, 2026.

Введение

Концептуальный анализ в контексте теолингвистического аспекта является относительно молодым направлением в отечественной лингвистике, зародившееся в конце XX века и получившее широкое развитие в последние десятилетия; лингвоконцептуальные разработки на материале кумыкского и русского языков в аспекте теолингвистики на данный момент не проблематизированы и не изучены. В последние десятилетия отмечается повышенный интерес исследователей к вопросам сопоставительной теолингвистики, основной задачей которой «признается исследование религиозной мысли и коммуникации в сопоставляемых языках, независимо «от их генеалогической и типологической принадлежности, а также тождества, сходства и различия в способах отражения, сохранения и передачи религиозного содержания» [1, с. 15]. Отметим, что работы в области сопоставительной исламской теолингвистики скудны: представлены несколькими публикациями [2; 3]. Исследование опирается на подходы нескольких наук – лингвистики, культурологии, религиоведения и этики. Такой междисциплинарный подход соответствует современным тенденциям в гуманитарных науках. Результаты работы помогут: расширить и уточнить понятийный аппарат этих дисциплин; лучше понять структуру и функционирование этических концептов в целом. Исламский дискурс обогащает язык новой лексикой и фразеологией. Заимствованные религиозные термины часто функционируют в виде калек, находятся в процессе адаптации, что проявляется в вариативности их написания и произношения. Например, в русскоязычном дискурсе появились такие новообразования, как «иманистый» (верующий человек, соблюдающий все религиозные предписания), «уразист» (постящийся), «ифтарить» (разговеть) [4].

Актуальность исследования обусловлена возрастающим интересом современной лингвистики к изучению культурно-маркированных концептов, которые выступают ключевыми ментальными образованиями, организующими языковую картину мира этноса. Концепт «праведник», занимая центральное место в аксиологических системах многих культур, особенно тех, чье мировоззрение исторически формировалось под влиянием религиозных взглядов, до сих пор не становился объектом комплексного сопоставительного анализа в разноструктурных языках и разноконфессиональных лингвокультурах (в частности, в славянской (православно-христианской) и тюркской (мусульманской) традициях).

В русской лингвокультуре данный концепт имеет глубокие корни, уходящие в православную традицию и народную этику, и нашел яркое воплощение как в религиозных текстах, так и в классической литературе. В кумыкской лингвокультуре, сформировавшейся под определяющим влиянием ислама и кавказских адатов (обычного права), представления о праведности, хотя и могут не иметь единого лексического эквивалента, столь же фундаментальны и структурируют систему моральных оценок и социального поведения.

Цель исследования состоит в определении принципов и методов сопоставительного анализа религиозных концептов в неродственных лингвокультурах (на материале концепта «праведник» в кумыкском и русском языках).

Материалы и методы исследований

Источниками отбора языкового материала явились материалы и данные лексикографических произведений (толковые, этимологические, фразеологические словари кумыкского и русского языков); данные национальных корпусов сопоставляемых языков (проанализировано свыше 1000 контекстов), тексты русской и кумыкской классической и современной литературы, религиозные тексты на исследуемых языках.

Теоретико-методологической основой исследования явились фундаментальные труды по когнитивной лингвистике Стернина и Масловой В.А. [5; 6]; лингвокультурологии Алефиренко Н.Ф. [7]; научные разработки на материале кумыкского языка Гаджиахмедова Н.Э. [8, 9], Шахмановой Б.Г. [10], Сулаевой Ж.Г [11], Алиевой С.А.[12]; работы по религиозному дискурсу языков Радбиль [13], Талаповой [14], Буевич [15], Козыревой [16], Бугаевой [17], Магомедовой [18] и других исследователей.

В работе были использованы с разной степенью преобладания следующие **методы исследования**: метод концептуального анализа, компонентный анализ семантики лексических единиц, дефиниционный анализ, сравнительно-сопоставительный метод, а также элементы дискурс-анализа при рассмотрении контекстов употребления.

Как уже отмечалось, исследование отличается междисциплинарным подходом и соответствует современным тенденциям в гуманитарных науках. К примеру, сопоставлению концептосфер «природа» и «человек» — например, анализу концептов *тавлар* (горы) в кумыкской языковой картине мира и *лес / поле* в русской, где выявляются различия в ценностной и символической нагрузке природных объектов; к примеру, анализу национально-культурных коннотаций в лексике родства – сопоставлению семантики и употребления слов *ата* (отец), *ана* (мать), *къардаш* (брат/сестра) в кумыкском языке с русскими аналогами *(отец, мать, брат, сестра*), что позволяет выявить этноспецифичные модели семейных отношений; к примеру, изучению специфики образности в пословицах и поговорках двух языков – например, исследованию паремий о гостеприимстве (*къонакълыкъ*): кумыкская пословица *Къонакъ – Аллахны къонагъы* «Кунак — гость Аллаха» и русская *Гость в дом – Бог в дом* демонстрируют как общие ценности, так и различия в их культурной интерпретации; к примеру, сравнению концептов, отражающих морально-этические нормы, такие как *намус* (честь, достоинство) в кумыкской культуре и *совесть* в русской – с акцентом на различиях в поведенческих установках; и наконец, исследованию метафорических моделей времени и пространства в двух лингвокультурах – например, как концепт *ватан* (родина) в кумыкском языке соотносится с пространственными образами гор и степи, а в русском – с образами широты и простора [19].

Эти исследования опираются на современные методы: лингвокультурологический анализ, концептуальное моделирование, корпусные технологии и этнолингвистическое описание, что позволяет глубже понять взаимосвязь языка, культуры и религии двух этносов.

Результаты и обсуждения

Понятие «Праведник» является комплексным и рассматривается в нескольких пересекающихся аспектах. Попробуем эти аспекты выделить.

Репрезентант *праведник* в современном русском языке представляет собой многогранную лексическую единицу, семантика которой включает компоненты «святость», «справедливость», «благочестие» и «безгрешность». Его значение варьируется в зависимости от контекста — от общеупотребительного до терминологического (богословского), а интерпретация меняется в разных культурных и исторических эпохах.

В лексической семантике слова выделяются два основных значения: 1) религиозное (богословское). Человек, строго следующий религиозным заповедям и канонам, живущий в соответствии с духовными предписаниями. В православии праведничество часто ассоциируется с подвижничеством, служением Богу, а также с монастырским аскетизмом. Большой толковый словарь русского языка под ред. Кузнецова: ПРА́ВЕДНИК, -а; м. 1. В христианстве: святой, прославившийся безгрешной непорочной жизнью, живший согласно религиозным заповедям и церковным предписаниям. *Грешники и праведники. Спать, заснуть сном праведника* (безмятежно, крепко). 2. Ирон. Тот, кто во всём руководствуется принципами справедливости, честности, не нарушает правил нравственности. Не притворяйся праведником [20]. 2) общеупотребительное (переносное). Человек, руководствующийся принципами справедливости и честности, не нарушающий нравственных норм. это человек, который праведно живет и поступает во всем по закону Божьему, безгрешник». В «Новом словаре русского языка» Т. Ф. Ефремовой *праведный* – это

«тот, кто строго и безукоризненно придерживается правил религиозной морали, безгрешный; а также соответствующий идеалу нравственной чистоты и справедливости» [21].

Имеющийся словарный материал показывает нам, что праведный человек – это буквально тот, кто правдой ведает, т.е. знаком со всеми правилами религиозной морали и следует им. Праведность − важное теологическое понятие в мировых религиях, которое подразумевает, что человек следует заветам, предписывающим его вероисповедание.

Концепт «Праведник» в кумыкской лингвокультуре отражает систему морально этических ценностей, укоренённых в традициях ислама и этнической этике. Номинативное поле этого концепта включает лексические единицы разных уровней — от отдельных слов до устойчивых выражений, которые объективируют представление о человеке, живущем в соответствии с нормами добродетели, справедливости и благочестия. Лексический репрезентант *иманлы* (образованное от *иман* (вера), обозначает человека с крепкой верой, живущего по религиозным предписаниям ислама: верующий, обладающий крепкой верой; праведный в силу своей религиозности.

Иманлы адам — Аллагьны разысына тюшген адам. «Верующий человек — тот, кто заслужил довольство Аллаха» (в исламской религии стержневым понятием является «довольство Бога»).

Репрезентант *адилл з*аимствов. из арабского *адил* (адил) подчёркивает моральную сторону праведности – справедливость и честность: справедливый, беспристрастный, праведный. *Адил бий — элни гьакъылы.* «Справедливый/праведный бей — защитник народа»; *Адил болмакъ — гьар адамны борджу.* «Быть справедливым/праведным — долг каждого человека»; *Адилни сёзю гьар вакът гьакъыллы.* «Слово праведника всегда справедливо» [8].

Репрезентант *динли* букв. означает «религиозный»; в контексте исследуемого концепта указывает на человека, строго следующего религиозным нормам, что приравнивается к праведности: религиозный, соблюдающий предписания веры; праведный по причине своей набожности. *Динли адам — элни намуслу адам.* «Религиозный человек — это человек чести в народе»; *Динлилер гьар затны Аллагьгъа багъып яшайлар.* «Религиозные люди во всём полагаются на Аллаха».

Таким образом, ядерная зона концепта «праведник» в кумыкском языке представлена как заимствованиями из арабского языка (*салих, гьажи, адил*), так и собственно кумыкскими образованиями (*иманлы, динли*); объединяет религиозную и морально-этическую составляющие: праведность связана с верой (*иман*), соблюдением норм религии (*дин*), справедливостью (*адил*) и высоким общественным статусом (*гьажи*); отражает влияние ислама как доминирующей религиозной традиции и традиционных кумыкских ценностей чести и справедливости.

Праведник в кумыкской картине мира — не только религиозно благочестивый, но и социально ответственный человек, соблюдающий нормы морали и способствующий благу общины.

Как в православно-христианском миропонимании, так и в исламском мировидении праведниками называют святых, прославившихся безгрешной жизнью. Следовательно. Когнитивный признак «безгрешность» представлена в сопоставляемых лингвокультурах: безгрешность в этом контексте выступает как идеал, к которому стремится праведник, хотя в реальности она может быть недостижима для человека. Лексическими репрезентантами здесь слова, производные от корней, обозначающих «чистый» (*таза*), «незапятнанный» или «неиспорченный». Такие характеристики часто применяются к нравственному облику праведника.

Праведник описывается как человек, который «не нарушает заповедей» (*гьаятларны бузурмек*), «живёт по шариату» (*шариат булан яшамакъ*) и т. п.

Репрезентантами могут выступать и фразеологические единицы в русском языке, фиксируя идею безгрешности как неотъемлемое качество праведника: *Праведник — свет, грешник — тьма. Грех—тень, а праведность—свет.* Либо метафоры, связывающие праведника с божественным, святым, что подразумевает отсутствие греха: например, в кумыкском языке сравнения с ангелами (*малайик*), которые в религиозной традиции часто изображаются как безгрешные существа [19].

Милосердие является признаком концептосферы «праведничество» в сопоставляемых лингвокультурах.

В кумыкском языке признак *милосердие* не имеет прямого эквивалента в одной лексеме, но его значение передаётся через сочетания и контексты, связанные с состраданием и помощью. Например, выражение *юреги авуртмакъ* «сердце болит; душой болеть за кого-то, жалеть» отражает идею сопереживания. Также в кумыкских текстах встречается противопоставление богатства и милосердия, например: *Таза юрекли ярлылар да, къара юрекли байлар да бир къалкъыны тюбюнде къыйышмай-гьанны биле бусакъ да, амалыбыз екь, чыдама тарыкъбыз* «с чистым сердцем» и «с чёрным сердцем» [12, с. 63]. В русской

языковой картине мира «милосердие» ядерный компонент, связанный с христианской моралью. Оно трактуется как готовность из сострадания оказать помощь тому, кто в ней нуждается, а также как сама помощь, вызванная такими чувствами. *Проявить милосердие, оказать милосердие*: активные действия, направленные на помощь другим; *Сестра милосердия:* историческое и культурное понятие, связанное с благотворительностью и заботой о больных; В Национальном корпусе русского языка часто встречаются контексты, в которых милосердие является стержневым понятием, на которое уповают («вера в милосердие») [НКРЯ]

Ядро концепта в русской лингвокультуре составляют лексемы «милость» и «милосердие», образующие диадную модель. Милосердие включает в себя сострадание, человеколюбие, готовность прощать и помогать [10, с. 87]

При сопоставлении данного когнитивного признака в кумыкском и русском языках обнаруживается:

А) В части лексического воплощения в кумыкской лингвокультуре нет прямого эквивалента; значение передаётся через фразеологизированные составные единицы, контексты и сочетания; в русской лингвокультуре используется отдельное слово *милосердие* с богатой семантикой.

Б) В аспекте религиозной составляющей в кумыкском языковом сознании признак *милосердие* связано с исламскими ценностями, но не имеет такого же явного лексического выражения, как в русском; в русской лингвокультуре глубоко укоренено в христианской традиции.

В) В кумыкском языке акцентируется эмоциональное сопереживание (через понятие «сердце»), тогда как в русском языке – акцент делается на деятельном аспекте, т.е. готовности к помощи и прощению.

Выводы

Семантико-когнитивная модель концепта праведник в русской лингвокультуре, как показывают многочисленные научные исследования православного дискурса, строится вокруг идеи *личного духовного подвига*, а в кумыкском языковом сознании ключевой оказывается идея *ответственности перед общиной и законом веры*, что отражается в языковых репрезентациях сопоставляемых языков (тексты, паремии, фразеологизмы).

Сопоставительный анализ демонстрирует, что русская модель праведности в большей степени интровертна и эсхатологична (ориентирована на спасение души), в то время как кумыкская модель обладает более социально-экстравертным и практико-ориентированным характером, где праведность проявляется в активном созидательном действии на благо общины (джамаата) в земной жизни. Различия в концептуализации обусловлены конфессиональными особенностями (православие vs. ислам), этнокультурными стереотипами поведения и историческими моделями социальной организации.

Исследование духовно-нравственных категорий в теолингвистике трансформирует традиционный лингвистический анализ: исследуемое понятие становится лингво-теологическим феноменом, частью сакрального языка, обусловленного догматической традицией и функционирующего в ценностном пространстве взаимодействия божественного и человеческого. Такой подход требует от исследователя не просто лингвистической, но и глубокой богословской компетенции, а также признания того, что объект исследования принадлежит сфере, где язык стремится выразить то, что по определению находится на границе выразимого. Это делает теолингвистический анализ одновременно высокоспециализированным и незаменимым для полного постижения природы религиозных концептов.

Благодарности

Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда, проект № 25-28-02860, https://rscf.ru/project/25-28-02860/

Список источников

1. Кончаревич К. К. К теоретико-методологическому обоснованию сопоставительной теолингвистики (на материале русского и сербского языков) // Достижения и перспективы сопоставительного изучения русского и других языков. Белград. 2012. С. 14 – 22.

2. Магомедова П.А., Гасанова М.А., Гаджиахмедов Н.Э., Кангиева А.М. Исламский дискурс в мультиязыковом пространстве: теолингвистический подход. Махачкала: АЛЕФ. 2023. 315 с.

3. Магомедова П.А. Аспекты исследования религиозного (исламского) дискурса в полиязыковом пространстве // Вестник РФФИ. Гуманитарные и общественные науки. 2025. №2. С. 108 – 119. https://rcsi.science/activity/izdaniya-rtsni/vestnik-humanities/

4. Магомедова П.А., Гасанова М.А. Репрезентация концепта ВЕРА/ИМАНв русскоязычном религиозном (исламском) дискурсе// Филология:научные исследования. 2022. № 12. DOI: 10.7256/2454-0749.2022.12.39474 EDN:MUEWAXURL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=39474

5. Стернин И.А. Когнитивная интерпретация в лингвокогнитивных исследованиях // Вопросы когнитивной лингвистики. 2004. № 1. С.65 – 69.

6. Попова З.Д., Стернин И.А. Когнитивная лингвистика. Монография. М. 2007. 314 с.

7. Алефиренко Н.Ф. Лингвокультурология: ценностно-смысловое пространство языка; учеб. пособие. М.: Флинта; Наука. 2010. 288 с.

8. Гаджиахмедов Н.Э. Кумыкско-русский словарь пословиц и поговорок. Махачкала. 2015.

9. Гаджиахмедов Н.Э., Айбатырова М.А. Лексическая объективация концепта «возраст человека» в кумыкской языковой картине мира // Вестник Дагестанского государственного университета. Сер. 2: Гуманитарные науки. 2023. Вып. 2. С. 92 – 98.

10. Шахманова Б.Г. Морально-этический концепт совесть в кумыкской и русской языковых картинах мира (на материале фразеологических и паремиологических единиц). Монография. Махачкала. 2009. 180 с.

11. Сулаева Ж.Г Пословичная концептуализация мира в кумыкском языке. Автореферат дисс…докт. филол. н. Махачкала. 2012. 43 с.

12. Алиева С. А. Многозначность в системе русских и кумыкских ономатопов // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2020. № 12-2. С. 144 – 146. DOI 10.37882/2223-2982.2020.12-2.02. EDN GPEZCW.

13. Радбиль Т. Б. Вера как основа мировосприятия и миропонимания в русской языковой картине мира. Лингвокультурологические исследования. Логический анализ языка. Понятие веры в разных языках и культурах / Отв. ред. Н.Д. Арутюнова, М.Л. Ковшова. М.: Гнозис. 2018. С. 23 – 35.

14. Талапова Т. А. Концепт «Вера/Неверие» в русской языковой картине мира. Автореферат дис. ... канд. филол. Наук. Абакан. 2009. С. 22.

15. Буевич А. А. Взаимоотношение языка и религии сквозь призму духовно-религиозного кода русской лингвокультуры // Метафизика. 2016. № 4 (22). С. 111 – 122.

16. Козырева М. К. Исламский мир в лингвокультурной картине мира // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия : Гуманитарные науки. 2016. № 28 (249). С. 48 – 62.

17. Бугаева И.В. Язык православной сферы: современное состояние, тенденции развития : автореферат дис. ... доктора филологических наук: 10.02.01 / Бугаева Ирина Владимировна; [Место защиты: Гос. ин-т рус. яз. им. А.С. Пушкина]. Москва. 2010. 48 с.

18. Магомедова П. А. Опыт семантико-когнитивного моделирования религиозной картины мира в разноструктурных языках (на примере концепта ХАРАМ) // Научный диалог. 2023. Т. 12. № 4. С. 150 – 182. DOI 10.24224/2227-1295-2023-12-4-150-182. EDN XFUXQN.

19. Аджиева А.Р. Когнитивные признаки концептов «angel» и «малайик» // Филологический аспект: международный научно-практический журнал. 2021. № 04 (72). URL: https://scipress.ru/philology/articles/kognitivnye-priznaki-kontseptov-angel-i-malajik.html (дата обращения: 30.04.2026)

20. Кузнецов С. А. Большой толковый словарь русского языка. Авторская редакция. 2000. 1536 с.

21. Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка : толково-словообразовательный : в 2-х томах. Москва: Русский язык. 2000. Т. I. 1222 с. ; Т. II. 1088 с. ISBN 5-200-02802-7.

References

1. Koncharevich K.K. On the Theoretical and Methodological Substantiation of Comparative Theolinguistics (Based on the Russian and Serbian Languages). Achievements and Prospects of Comparative Study of Russian and Other Languages. Belgrade. 2012. P. 14 – 22.

2. Magomedova P.A., Gasanova M.A., Gadzhiakhmedov N.E., Kangieva A.M. Islamic Discourse in a Multilingual Space: A Theolinguistic Approach. Makhachkala: ALEF. 2023. 315 p.

3. Magomedova P.A. Aspects of the Study of Religious (Islamic) Discourse in a Multilingual Space. Bulletin of the Russian Foundation for Basic Research. Humanitarian and Social Sciences. 2025. № 2. P. 108 – 119. https://rcsi.science/activity/izdaniya-rtsni/vestnik-humanities/

4. Magomedova P.A., Gasanova M.A. Representation of the concept FAITH/IMAN in Russian-language religious (Islamic) discourse. Philology: scientific research. 2022. № 12. DOI: 10.7256/2454- 0749.2022.12.39474 EDN: MUEWAXURL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=39474

5. Sternin I.A. Cognitive interpretation in linguacognitive studies. Issues of cognitive linguistics. 2004. № 1. P. 65 – 69.

6. Popova Z.D., Sternin I.A. Cognitive Linguistics. Monograph. Moscow. 2007. 314 p.

7. Alefirenko N.F. Lingvoculturology: Value-Semantic Space of Language; Textbook. Moscow: Flinta; Nauka. 2010. 288 p.

8. Gadzhiakhmedov N.E. Kumyk-Russian Dictionary of Proverbs and Sayings. Makhachkala. 2015.

9. Gadzhiakhmedov N.E., Aibatyrova M.A. Lexical Objectification of the Concept “Human Age” in the Kumyk Linguistic Picture of the World. Bulletin of Dagestan State University. Ser. 2: Humanities. 2023. Iss. 2. P. 92 – 98.

10. Shakhmanova B.G. The moral and ethical concept of conscience in the Kumyk and Russian linguistic pictures of the world (based on phraseological and paremiological units). Monograph. Makhachkala. 2009. 180 p.

11. Sulaeva Zh.G. Proverb conceptualization of the world in the Kumyk language. Abstract of a dissertation by Doctor of Philology. Makhachkala. 2012. 43 p.

12. Alieva S.A. Polysemy in the system of Russian and Kumyk onomatopoees. Modern science: current problems of theory and practice. Series: Humanities. 2020. № 12-2. P. 144 – 146. DOI 10.37882/2223-2982.2020.12-2.02. EDN GPEZCW.

13. Radbil T.B. Faith as the Basis of Worldview and World Understanding in the Russian Linguistic Picture of the World. Linguistic and Cultural Studies. Logical Analysis of Language. The Concept of Faith in Different Languages and Cultures. Eds. N.D. Arutyunova, M.L. Kovshova. Moscow: Gnosis. 2018. P. 23 – 35.

14. Talapova T.A. The Concept of "Faith/Disbelief" in the Russian Linguistic Picture of the World. Abstract of Cand. Sci. (Philology). Abakan. 2009. P. 22.

15. Buevich A.A. The Relationship between Language and Religion through the Prism of the Spiritual and Religious Code of Russian Linguistic Culture. Metaphysics. 2016. № 4 (22). P. 111 – 122.

16. Kozyreva M.K. The Islamic World in the Linguistic and Cultural Picture of the World. Scientific Bulletin of Belgorod State University. Series: Humanities. 2016. № 28 (249). P. 48 – 62.

17. Bugaeva I.V. The Language of the Orthodox Sphere: Current State, Development Trends: Abstract of the Dissertation ... Doctor of Philology: 10.02.01. Bugaeva Irina Vladimirovna; [Place of protection: State Institute of Russian Language named after A.S. Pushkin]. Moscow. 2010. 48 p.

18. Magomedova P.A. An attempt of semantic-cognitive modeling of religious picture of the world in languages with different structures (using the concept HARAM as an example). Scientific dialogue. 2023. Vol. 12. № 4. P. 150 – 182. DOI 10.24224/2227-1295-2023-12-4-150-182. EDN XFUXQN.

19. Adzhieva A.R. Cognitive features of the concepts “angel” and “Malayik”. Philological aspect: international scientific and practical journal. 2021. № 04 (72). URL: https://scipress.ru/philology/articles/kognitivnye-priznaki-kontseptov-angel-i-malajik.html (accessed: 30.04.2026).

20. Kuznetsov S.A. Large Explanatory Dictionary of the Russian Language. Author's edition. 2000. 1536 p.

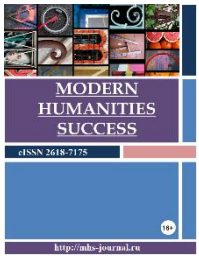
21. Efremova T.F. New Dictionary of the Russian Language: Explanatory and Word-Formation: in 2 volumes. Moscow: Russian Language. 2000. Vol. I. 1222 p.; Vol. II. 1088 p. ISBN 5-200-02802-7.

Информация об авторах

Магомедова П.А., доктор филологических наук, профессор, ORCID ID: 0000-0002-8177-8951, Дагестанский государственный университет, p_magomedova@mail.ru

Тавлуева Н.К., магистрант кафедры теоретической и прикладной лингвистики, Дагестанский государственный университет, medov@mail.ru

© Магомедова П.А., Тавлуева Н.К., 2026



Научно-исследовательский журнал «*Modern Humanities Success / Успехи гуманитарных наук*»
https://mhs-journal.ru
2026, № 10 / 2026, Iss. 10 https://mhs-journal.ru/archives/category/publications
Научная статья / Original article
Шифр научной специальности: 5.9.9. Медиакоммуникации и журналистика (филологические науки)
УДК 070:316.77:302.164
DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-64-69

Когнитивное искажение «предвзятость подтверждения» в материалах российских СМИ

[1] Манылова Д.В., [1] Васильева М.Г.,
[1] Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна

Аннотация: статья рассматривает проявления когнитивного искажения «предвзятость подтверждения» в материалах российских СМИ на примере трех изданий – «Газета.ру», РБК и RT – в рубриках «Спорт», «Культура», «Политика», «Экономика и финансы». На основе качественного контент-анализа выделены типовые маркеры: односторонность источников, подтверждающая рамка заголовка и структуры текста, селективная подача фактов, эмоционально-оценочная лексика, редуцирование контраргументов. Сравнительный анализ показывает вариативность степени предвзятости: высокий и умеренно высокий уровень в RT (особенно в политико-экономических материалах), средний с колебаниями по рубрикам в «Газета.ру», низкий – в РБК, где преобладают нейтральная лексика, многосторонняя атрибуция источников и контекстуализация.

Ключевые слова: предвзятость подтверждения, когнитивные искажения, российские СМИ, контент-анализ, фрейминг, заголовки, селекция фактов

Для цитирования: Манылова Д.В., Васильева М.Г. Когнитивное искажение «предвзятость подтверждения» в материалах российских СМИ // Modern Humanities Success. 2026. № 10. С. 64 – 69. DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-64-69

Поступила в редакцию: 1 июня 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 25 июня 2026 г.; Принята к публикации: 14 июля 2026 г.

***

The cognitive bias of confirmation bias in Russian media coverage

[1] Manylova D.V., [1] Vasilyeva M.G.,
[1] Saint-Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

Abstract: the article examines manifestations of the cognitive bias known as confirmation bias in Russian media content across three outlets – Gazeta.ru, RBC, and RT – within the sections “Sports,” “Culture,” “Politics,” and “Economics & Finance.” Drawing on qualitative content analysis, the study identifies typical markers: source one-sidedness, headline and textual framing that reinforces a given narrative, selective fact presentation, emotionally charged language, and the reduction or omission of counterarguments. Comparative results reveal variation in bias intensity: high to moderately high in RT (especially in political and economic coverage), medium with section-dependent fluctuations in Gazeta.ru, and low in RBC, characterized by neutral wording, multi-source attribution, and contextualization.

Keywords: confirmation bias, cognitive biases, Russian media, content analysis, framing, headlines, fact selection

For citation: Manylova D.V., Vasileva M.G. The cognitive bias of confirmation bias in Russian media coverage. Modern Humanities Success. 2026. 10. P. 64 – 69. DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-64-69

The article was submitted: June 1, 2026; Approved after reviewing: June 25, 2026; Accepted for publication: July 14, 2026.

Введение

В условиях информационного изобилия и стремительного развития медиапространства, понимание механизмов формирования общественного мнения, в том числе под влиянием когнитивных искажений, становится ключевым для медиаисследователей. Одним из наиболее распространенных когнитивных искажений, активно эксплуатируемых в журналистской практике, является предвзятость подтверждения (confirmation bias) – склонность человека искать, интерпретировать и запоминать информацию таким образом, чтобы она подтверждала его уже существующие убеждения. Данное исследование ставит своей целью проанализировать проявления этого искажения в материалах российских СМИ, сравнив их по трем ведущим изданиям («Газета.ру», РБК, RT) и четырем ключевым рубрикам («Спорт», «Культура», «Политика», «Экономика и финансы»).

Материалы и методы исследований

В качестве основного метода исследования в работе использовался контент-анализ текстов СМИ с целью выявления маркеров предвзятости подтверждения. Материалами для исследования послужили публикации федеральных СМИ на онлайн-платформах – топ 3 по данным Медиалогии – Russian.rt.com, Rbc.ru, Gazeta.ru. Периодичность анализа охватывала данные февраля-мая 2026 года. Основными тематическими областями исследования были экономика, спорт, политика и культура.

Результаты и обсуждения

Предвзятость подтверждения – это фундаментальное когнитивное искажение, при котором индивиды склонны искать и отдавать предпочтение информации, подтверждающей их предварительные убеждения, и игнорировать или дискредитировать противоречивые данные [8].

Первым это явление концептуально выделил Франсис Бэкон в XVII веке [5], а в современной психологии термин “confirmation bias” был введен Питером Уэйсоном в 1970-х годах [10]. Его классический эксперимент с задачей выбора числовой последовательности продемонстрировал тенденцию людей искать образцы, которые подтверждают, а не опровергают гипотезы. Дальнейшие исследования (Снайдер и Суонн, 1978) показали, что даже формулирование вопросов в интервью подвержено этому искажению, когда, например, журналисты выбирают вопросы для подтверждения предварительной информации о личности [9].

Современные нейрокогнитивные исследования, в том числе проведенные в Национальном исследовательском университете «Высшая школа экономики» Санкт-Петербурга, подтверждают связь предвзятости подтверждения с особенностями обработки информации мозгом. Например, исследование Елены Артеменко выявило корреляцию между движениями глаз и когнитивным диссонансом: мозг сознательно сокращает обработку информации, противоречащей убеждениям, чтобы уменьшить психологический дискомфорт [1].

Объяснение возникновения предвзятости подтверждения заключается как в экономии когнитивных ресурсов (обработка знакомой информации требует меньше усилий), так и в эмоциональной составляющей, когда информация, противоречащая убеждениям, вызывает стресс и диссонанс. Анализ нейронной активности показывает подавление областей мозга, отвечающих за регулирование эмоций при восприятии противоречивых данных (исследование Амстердамской школы коммуникаций) [4]. Помимо особенностей индивидуального восприятия, это искажение имеет значительные коллективные последствия, поскольку формирует так называемые «информационные пузыри» и усиливает политическую и социальную поляризацию.

Одним из ключевых факторов, усиливающих предвзятость подтверждения в российских СМИ, является интеграция искусственного интеллекта и машинного обучения в процессы медиамониторинга и распространения контента. Платформа «Медиалогия» показала, что аккаунты с высокой пользовательской активностью и воздействием чаще демонстрируют контент, который в свою очередь усиливает уже существующие убеждения пользователей, а это способствует формированию информационных пузырей и усилению когнитивных искажений. Это было заметно в COVID и, связанную с пандемией, информационную изоляцию, потому что алгоритмы персонализации побуждали аудиторию к повторному осмыслению одних и тех же сообщений, подтверждающих существующие убеждения.

Когнитивные искажения, вызванные алгоритмическими механизмами в медиа-пространстве, приводят к нарастанию поляризации общественного мнения и сокращают вероятность встречи с альтернативными

источниками информации. Тем самым формируются устойчивые социальные и идеологические разломы, затрудняющие общественный диалог и взаимопонимание.

Лингвистические исследования медиадискурса последних лет выявляют несколько маркеров, связанных с проявлением предвзятости:

- манипулятивные заголовки с оценочным или суггестивным языком, разработанные для обрамления событий через призму, благоприятную для официального нарратива [7],
- использование предвзятых форматов вопросов в репортажах и интервью, которые предполагают «нужные» ответы, и применение отрицательных полярных вопросов и других синтаксических конструкций, которые скрыто передают предвзятость или предположения говорящего [6],
- рекуррентный лексический выбор, подчеркивающий виктимизирующую или враждебную терминологию, при этом избирательно выделяя или опуская факты [7],
- частое использование модальных глаголов, эпистемических маркеров и расплывчатого языка, которые защищают утверждения от прямого оспаривания, но подразумевают уверенность, соответствующую нарративу [2],
- применение гендерных и социальных стереотипов, усиливающих предзаданное мировоззрение и групповую идентичность [3].

Перечисленные маркеры играют решающую роль в формировании сообщений, направляющих интерпретацию аудитории происходящих событий в соответствии с ее предыдущими убеждениями и предубеждениями. Рассмотрим, как это представлено в исследуемых изданиях «Газета.ру», РБК и RT.

Проведенный сравнительный анализ выявил существенные различия в проявлении предвзятости подтверждения в зависимости от издания и тематической рубрики.

Так, издание «Газета.ру» демонстрирует средний уровень предвзятости подтверждения, который варьируется в зависимости от тематики.

Наиболее высокий уровень предвзятости наблюдается в политических новостях. Здесь преобладают односторонние источники (заявления одного политика или ведомства), эмоционально окрашенная лексика («удар», «унизить», «победа», «чудовищен») и подтверждающий фрейм заголовков, который конструирует определенную интерпретацию, подкрепляемую затем цитатами и деталями. Альтернативные точки зрения либо отсутствуют, либо представлены минимально. Например, заметка «СМИ заявили о серьезном «ударе» России по Германии» (30.04.2026) использует метафору и подбор фактов, подтверждающих тезис об эффективности российских действий, без рассмотрения альтернативных сценариев.

В рубрике «Экономика» «Газета.ру» демонстрирует средний уровень предвзятости. В текстах демонстрируется акцент на официальную статистику и релизы, но заголовки часто заимствуют дополнительные усилители, например, «рекорд», «обвал», «взлет», а анализ может уделять внимание отдельным метрикам, подтверждающих желаемый нарратив, без детального раскрытия контекста или других вариантов сценариев. Рассмотрим на примере, заметка: «Стало известно, сколько россияне потратят на майских праздниках» [30.04.2026] подтверждает тезис об «умеренной модели потребления» через комментарий эксперта и результаты опроса, без подробного анализа причин или возможных изменений в поведении.

В материалах социальной тематики издания «Газета.ру» уровень предвзятости варьируется между средним и высоким, и здесь особенно заметно когнитивное искажение в «вирусных» кейсах и конфликтных сюжетах. Здесь же акцентируется эмоциональная лексика, она играет ключевую роль, а отдельные инциденты расширяются до «тенденции». Рассмотрим на примере, заметка: «Ребенка не хотели пускать на матч «Локомотива» [30.04.2026] из-за плаката с желто-синим мячом» внимание на инцидент и критику действий охраны стадиона, таким образом подтверждается негативная оценка ситуации.

В публикациях, посвященных науке и технологиям, наиболее низкий уровень когнитивного искажения. Однако, существует риск «пресс-релизной предвзятости» и использование заголовков с концептом «прорыв» («создали», «впервые доказали», «рекорд» и т.п.).

Следующее изучаемое издание РБК демонстрирует очень низкий уровень предвзятости подтверждения во всех анализируемых рубриках. Ключевыми факторами здесь являются высокая степень фактологичности и четкая атрибуция источников. Информация всегда четко связана с конкретными лицами, организациями или другими медиа. Язык новостных заметок профессиональный, аналитический, без излишней эмоциональности. В материалах представлено множество точек зрения, особенно это касается рубрик «Политика» и «Экономика», где приводятся мнения различных чиновников, аналитиков и других изданий, что создает в целом сбалансированную картину. Пример, в заметке: «Песков связал снижение ВВП с процессом охлаждения экономики» [30.04.2026] представлено несколько точек зрения,

включая экспертные уточнения, что, конечно, снижает эффект подтверждения одной позиции. Кроме того, РБК часто добавляет контекст, объясняет механизмы и даже указывает на отсутствие подтверждения для заявлений.

Третье издание, которое мы включили в исследование, RT демонстрирует высокий уровень использования когнитивного искажения предвзятости подтверждения, особенно оно характерно для рубрик «Политика» и «Экономика» в данном СМИ.

Наиболее высокая степень предвзятости в политических новостях. В таких текстах чаще других используется агрессивная риторика, обесценивание аргументов оппонентов, одностороннее представление непростых вопросов и эмоционально-экспрессивная лексика. Рассмотрим на примере, заметка: «Фицо рассказал о различии во взглядах с Зеленским» [02.05.2026] усиливается резким негативным цитированием Захаровой и Мендель, подрывающими авторитет Зеленского.

В разделе «Экономика» RT также применяют высокий, но более завуалированный когнитивный искажающий фактор. Когнитивное искажение у них проявляется в подборе экспертов, подтверждающих результативность государственной экономической политики. Например, новость «До рекордных 213 трлн рублей: Росстат зафиксировал рост экономики России на 1% в 2025 году» [07.02.2026] массово цитирует Владимира Путина и выбранных экспертов с целью акцентирования достигнутых результатов.

Умеренная предвзятость в рубриках RT характерна для раздела «Спорт», где когнитивное искажение проявляется в формировании героического образа российских спортсменов и отдельного внимания к их успехам, а также в использовании спортивных событий для создания отрицательного впечатления Украины. Так в заголовоке ««Лучший в мире»: Василевский побил рекорд...» [02.05.2026] автор использует чрезмерно хвалебную лексику.

Наименее выраженная предвзятость подтверждения наблюдается в рубрике «Культура». Здесь когнитивная ошибка сводится к позитивному фреймингу российских культурных событий и деятелей. Например, использование цитаты испанского режиссера о «потрясающей стране и людях» служит подтверждению позитивного имиджа России (материал «От «Страсти» до «Воздаяния»: на Московском международном кинофестивале наградили победителей» от 24.04.2026).

В результате проведенного анализа, нами были выделены типовые маркеры когнитивного искажения «предвзятость подтверждения» и их проявление в трех исследуемых СМИ. Первый маркер – односторонность источников – наиболее выражен в «Газете.ру» (особенно в рубрике «Политика») и RT («Политика», «Экономика»). РБК и «Газета.ру» (в рубриках «Экономика» и «Спорт») чаще представляют несколько точек зрения. Второй маркер – эмоционально-оценочная лексика в заголовках. Данный маркер наиболее частотен в «Газете.ру» (рубрики «Политика», «Общество») и RT («Политика», «Спорт»), реже встречается в рубрике «Экономика» в «Газете.ру» и почти не характерна для РБК. Третий маркер – подтверждающая рамка (фрейм) заголовков и отбор фактов. Этот маркер системно присутствует в «Газете.ру» (рубрика «Политика») и RT (рубрики «Политика», «Экономика»). Авторы РБК и «Газета.ру» в рубриках «Экономика», «Спорт» более склонны к фактологичности. Четвертый маркер – это отсутствие работы с оппонирующими аргументами. Например, это характерно для «Газете.ру» раздел - «Политика» и каналу RT рубрики: «Политика», «Экономика». Мультимедийный холдинг РБК же, напротив, часто использует механизм контраргументов для снижения уровня предвзятости.

Выводы

Проведённый контент-анализ подтверждает, что «предвзятость подтверждения» является устойчивым и системно встроенным когнитивным искажением в материалах российских СМИ 2026 года. «Предвзятость подтверждения» упорядочивает как контент, так и восприятие этого контента аудиторией, тем самым создает закрытые медиапространства, и закрепляя положительные для государства нарративы при одновременном игнорировании альтернативных данных.

Многообразие инструментов от лингвистики до ИИ- технологий формирует мощный синтетический эффект, способствующий высокой эффективности распространения подтверждающей информации и затрудняющий выявление, а также коррекцию искажения. Для этого необходима подготовка междисциплинарного подхода в исследовании и разработке мер по минимизации предвзятости.

Ключевым становится по мимо мониторинга и выявления механизмов предвзятости - создание условий для формирования медиаграмотного общества, которое способно критически воспринимать информацию. Образовательные инициативы, прогрессивные технологии и научное взаимодействие должны быть направлены на разрушение «информационных пузырей» и расширение спектра воспринимаемых данных.

Таким образом, снижение влияния предвзятости подтверждения в СМИ обеспечивает рост качества общественного дискурса, усиления доверия и формированию более устойчивого информационного поля, что является ключевым условием для эффективного функционирования общества и демократического процесса.

Список источников

1. Артеменко Е. В, Житкова А., Терпиловский М. Мгновение ока: поведенческие корреляции эффекта подтверждающего искажения // Proceedings of the 75th Annual ICA Conference (ICA '25), Denver, CO, USA, June 12–16, 2025. Washington, DC : International Communication Association. 2025. Vol. 26. № 3. P. 567 – 575. DOI 10.1007/s10339-025-01268-7. URL: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/40193017/ (дата обращения: 10.05.2026).

2. Семенова Т. И. Стратегия уклонения от истины в новостном дискурсе // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2019. № 7 (204).

3. Aran-Ramspott S., Korres-Alonso O., Elexpuru-Albizuri I. [et al.]Young users of social media: an analysis from a gender perspective // Frontiers in Psychology. 2024. Vol. 15. Art. 1375983. DOI 10.3389/fpsyg.2024.1375983.

4. Arceneaux K., Bakker B. N., Schumacher G. Being of one mind: Does alignment in physiological responses and subjective experiences shape political ideology? // Political Psychology. 2026. Vol. 47. Art. e13056. URL: https://doi.org/10.1111/pops.13056 (дата обращения: 10.05.2026).

5. Bacon F. Novum Organum; ed. by T. Fowler. 2nd ed. Oxford : Clarendon Press. 1889. 624 p.

6. Biased questions: Experimental results and theoretical modelling / ed. by M. Cysouw, D. Gutzmann, L. Horn [et al.]. – Berlin : Language Science Press. 2025. 342 p. (Speech Acts in Grammar and Discourse ; vol. 5). ISBN 978-3-96110-487-1. URL: https://osf.io/4hnmj/overview (дата обращения: 10.05.2026).

7. Kondratenko N. Linguistic markers of manipulation strategies in headlines of Ukrainian, Polish and Russian media discourse // Slavica Wratislaviensia. 2024. № 1. P. 87 – 103. URL: https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=1380762 (дата обращения: 10.05.2026).

8. Nickerson R. S. Confirmation bias: A ubiquitous phenomenon in many guises // Review of General Psychology. 1998. Vol. 2. № 2. P. 175 – 220. URL: https://pages.ucsd.edu/~mckenzie/nickersonConfirmationBias.pdf (accessed: 20.01.2026).

9. Snyder M., Swann W. B. Hypothesis-testing processes in social interaction // Journal of Personality and Social Psychology. 1978. Vol. 36. № 11. P. 1202 – 1212.

10. Wason P. C. On the failure to eliminate hypotheses in a conceptual task // Quarterly Journal of Experimental Psychology. 1960. Vol. 12. № 3. P. 129 – 140. URL: https://journals.sagepub.com/doi/10.1080/17470216008416717 (accessed: 10.05.2026).

References

1. Artemenko E.V., Zhitkova A., Terpilovsky M. Blink of an Eye: Behavioral Correlates of the Confirmatory Bias Effect. Proceedings of the 75th Annual ICA Conference (ICA '25), Denver, CO, USA, June 12–16, 2025. Washington, DC: International Communication Association. 2025. Vol. 26. № 3. P. 567 – 575. DOI 10.1007/s10339-025-01268-7. URL: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/40193017/ (accessed: 10.05.2026).

2. Semenova T.I. Strategy of Deviation from the Truth in News Discourse. Bulletin of Tomsk State Pedagogical University. 2019. № 7 (204).

3. Aran-Ramspott S., Korres-Alonso O., Elexpuru-Albizuri I. [et al.]Young users of social media: an analysis from a gender perspective. Frontiers in Psychology. 2024. Vol. 15. Art. 1375983. DOI 10.3389/fpsyg.2024.1375983.

4. Arceneaux K., Bakker B.N., Schumacher G. Being of one mind: Does alignment in physiological responses and subjective experiences shape political ideology? Political Psychology. 2026. Vol. 47. Art. e13056. URL: https://doi.org/10.1111/pops.13056 (accessed: 10.05.2026).

5. Bacon F. Novum Organum; ed. by T. Fowler. 2nd ed. Oxford : Clarendon Press. 1889. 624 p.

6. Biased questions: Experimental results and theoretical modelling. Ed. by M. Cysouw, D. Gutzmann, L. Horn [et al.]. Berlin: Language Science Press. 2025. 342 p. (Speech Acts in Grammar and Discourse ; vol. 5). ISBN 978-3-96110-487-1. URL: https://osf.io/4hnmj/overview (accessed: 10.05.2026).

7. Kondratenko N. Linguistic markers of manipulation strategies in headlines of Ukrainian, Polish and Russian media discourse. Slavica Wratislaviensia. 2024. № 1. P. 87 – 103. URL: https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=1380762 (accessed: 10.05.2026).

8. Nickerson R.S. Confirmation bias: A ubiquitous phenomenon in many guises. Review of General Psychology. 1998. Vol. 2. № 2. P. 175 – 220. URL: https://pages.ucsd.edu/~mckenzie/nickersonConfirmationBias.pdf (accessed: 20.01.2026).

9. Snyder M., Swann W.B. Hypothesis-testing processes in social interaction. Journal of Personality and Social Psychology. 1978. Vol. 36. № 11. P. 1202 – 1212.

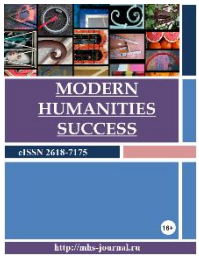
10. Wason P.C. On the failure to eliminate hypotheses in a conceptual task. Quarterly Journal of Experimental Psychology. 1960. Vol. 12. № 3. P. 129 – 140. URL: https://journals.sagepub.com/doi/10.1080/17470216008416717 (accessed: 10.05.2026).

Информация об авторах

Манылова Д.В., аспирант, кафедра журналистики и медиатехнологий СМИ, Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна, dianaderivas@mail.ru

Васильева М.Г., кандидат филологических наук, доцент, кафедра журналистики и медиатехнологий СМИ, Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна, VASMSE@yandex.ru

© Манылова Д.В., Васильева М.Г., 2026



Научно-исследовательский журнал «*Modern Humanities Success / Успехи гуманитарных наук*»
https://mhs-journal.ru
2026, № 10 / 2026, Iss. 10 https://mhs-journal.ru/archives/category/publications
Научная статья / Original article
Шифр научной специальности: 5.9.4. Фольклористика (филологические науки)
УДК 008:39(=351.43)
DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-70-75

Обрядовая поэзия ингушей периода их перехода от язычества к исламу во второй половине XIX в.

[1] Матиев М.А., [1] Мальсагова Х.Х., [2] Янарсанова Д.М.,
[1] Ингушский государственный университет
[2] Ингушский научно-исследовательский институт гуманитарных наук им. Ч. Э. Ахриева

Аннотация: период перехода ингушей от многобожия к исламу был длительным, сложным и болезненным процессом. Как известно, ингуши приняли ислам добровольно. В этот период в обрядовой поэзии ингушей переплелись ингушские народные (фольклорные) традиции с традициями и требованиями ислама. В данной статье анализируется состояние обрядовой поэзии ингушей периода их перехода от язычества к исламу во второй половине X1X в. Особенно ярко все многообразие и богатство художественного языка ингушских народных песен рассматриваемого периода показано в ингушских назымах, песнях религиозного содержания. Эти песни обычно во время проведения религиозных обрядов или после их проведения. В них исчезают некоторые языческие термины, но появляется множество арабизмов. Результаты данного исследования могут быть использованы при преподавании устного народного творчества ингушей. А также в различных сферах научной деятельности, в отраслях филологии, фольклористики и этнографии.

Ключевые слова: духовные песни ингушей, ингушские обрядовые песни, религиозные традиции, языческие обряды и традиции, ислам в Ингушетии, арабизмы

Для цитирования: Матиев М.А., Мальсагова Х.Х., Янарсанова Д.М. Обрядовая поэзия ингушей периода их перехода от язычества к исламу во второй половине XIX в. // Modern Humanities Success. 2026. № 10. С. 70 – 75. DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-70-75

Поступила в редакцию: 13 мая 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 9 июня 2026 г.; Принята к публикации: 14 июля 2026 г.

***

Ritual poetry of the Ingush people during their transition from paganism to Islam in the second half of the 19th century

[1] Matiev M.A., [1] Malsagova Kh.Kh., [2] Yanarsanova D.M.,
[1] Ingush State University
[2] Ingush Research Institute of Humanities named after Ch.E. Akhriev

Abstract: the period of Ingush transition from polytheism to Islam was a long, difficult and painful process, although, as is well known, the Ingush converted to Islam voluntarily. During this period, Ingush folk (folklore) traditions intertwined with the traditions and requirements of Islam in the ritual poetry of the Ingush. This article analyzes the state of the Ingush ritual poetry during their transition from paganism to Islam. The diversity and richness of the artistic language of Ingush folk songs of the period under review is especially vividly shown in Ingush names and songs of religious content. Some pagan terms disappear in them, but many Arabisms appear. The relevance of this topic lies in familiarizing researchers and readers with the traditional values of the Ingush people in the process of historical development. For the first time, an attempt was made to show the complex and interesting process of the Ingush transition from paganism to Islam using the example of ritual songs. The aim is to identify the features of one of the important genres of Ingush folk poetry, the nazyms, and the history of its origin. The practical significance of the work lies in the fact that the results of this research can be used in teaching Ingush oral folk art, as well as in various fields of scientific activity, in the fields of philology, folklore studies and ethnography.

Keywords: spiritual songs of the Ingush, Ingush ritual songs, religious traditions, pagan rituals and traditions, Islam in Ingushetia, arabisms

For citation: Matiev M.A., Malsagova Kh.Kh., Yanarsanova D.M. Ritual poetry of the Ingush people during their transition from paganism to Islam in the second half of the 19th century. Modern Humanities Success. 2026. 10. P. 70 – 75. DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-70-75

The article was submitted: May 13, 2026; Approved after reviewing: June 9, 2026; Accepted for publication: July 14, 2026.

Введение

Актуальность данной темы заключается в знакомстве исследователей, читателей с традиционными ценностями ингушского народа в процессе исторического развития, впервые предпринята попытка показать сложный и интересный процесс перехода ингушей от язычества к исламу на примере обрядовых песен.

Поставлена цель выявить особенности одного из важных жанров народной поэзии ингушей – назымов, историю его возникновения.

Задачи:

-провести анализ обрядовой поэзии ингушей периода их перехода от язычества к исламу;

-выявить значение обрядовой поэзии ингушей периода их перехода от язычества к исламу в традиционной народной культуре.

Материалы и методы исследований

При написании статьи использовались материалы сборников текстов фольклора; научные статьи исследователей.

В статье привлечены такие методы, как: теоретические, эмпирические, интерпретационные.

Результаты и обсуждения

В ингушских народных песнях религиозного содержания (и языческих, и связанных с исламом, т.е. назымах) отражены различные аспекты духовной культуры народа с древнейших времен. Обрядовая поэзия ингушей отличается жанровым многообразием [8].

В этих песнях представлен архаический пласт традиционной культуры ингушей. Из дошедших до наших дней произведений древних и средних веков, когда ингуши поклонялись языческим божествам, наиболее известны песни-моления, тексты, связанные с лечебной магией (заговоры), хозяйственно-бытовой жизнью, календарными обрядами [1], [14], [15].

Часть ингушей, как известно, продолжала в середине и даже во второй половине Х1Х в. соблюдать языческие обряды. Многое в религиозной ситуации в Ингушетии изменилось именно в этот период. Большую роль в укреплении позиций ислама в это время сыграла подвижническая деятельность выдающегося проповедника Кунта-Хаджи Кишиева.

Ингуши в большинстве своем не принимали участия в т.н. Кавказской войне ни на чьей стороне, но сразу же после окончания войны в Х1Х в. царский режим обрушил на ингушский народ вал репрессий. Переход колеблющихся в число сторонников Кунта-Хаджи, небывалый рост числа его сторонников, невероятную популярность этого проповедника можно объяснить не только его личными качествами, в том числе – харизмой этого великого подвижника, но и жесточайшими репрессиями царских властей против ингушского народа. Укрепление позиций ислама в Ингушетии во второй половине Х1Х в., увеличение числа последователей Кунта-Хаджи стали своеобразной формой протеста населения против ничем не обоснованных репрессий царского режима по отношению к ингушам.

Кунта-Хаджи призывал отказаться от вооруженной борьбы, отказаться от ношения оружия [6], [7]. Так как в подавляющем большинстве ингуши были в то время людьми безграмотными, им получать знания о том, каким должен быть мусульманин, помогали назымы, песни религиозного содержания.

В назымах рассказывалось о жизни и подвижнической деятельности Кунта-Хаджи Кишиева, Дени Арсанова и других популярных среди ингушей устазов. На образы устазов из этих устных поэтизированных рассказов старались равняться простые ингуши. Они считали их не просто устазами (учителями), но и идеальными мусульманами. О Кунта-Хаджи говорится наиболее часто:

Высокой честью утверждаясь, себя явил ты нам, Хаджи.
Любовь к тебе крепилась, тебя устазом приняли,
И славили тебя мы, таким ты стал нам, о Хаджи!
Учил ты святости народы, из года в год, не уставая,
И тариката ты основы внушая, жил, о наш Хаджи.
Взывая к тарикату смело, и наши души ублажая,
Мюридов доблестных ряды ты ровно выстроил, Хаджи.
И повеления Аллаха красиво ты внедрял в народе,
Ведя народ к благодеянью, Всегда ты шел, о наш Хаджи.
И завершились споры вскоре, неправые смутившись, смолкли,
И ты, устазом стал достойным, о сын Кишия, наш Хаджи.
В молитвах славу твою множа, и в тарикате пребывая,
Мюриды в зикре вдохновенном тебя возносят, наш Хаджи [3] (Перевод с ингушского Якуба Патиева)

Несмотря на все это, полностью отказываться от языческих обрядов и праздников значительная часть ингушского общества не спешила.

Чах Ахриев пишет о религиозной ситуации в Ингушетии в связи с появлением и распространением здесь сторонников суфизма, т.н. быстрого зикра, у которого в первой половине девятнадцатого века в Ингушетии было мало сторонников: «Что же касается учения Кунты, то оно проникло к ингушам из Чечни и быстро распространилось между ними благодаря опять-таки их легковерному, восприимчивому характеру.

И в самом деле, в 1863 г. большая часть ингушских аулов представляла интересное зрелище: жители всех возрастов толпами бродили по улицам и из одного аула в другой, или составляли отдельные кучки около порогов кунацких (сакли для гостей). Вместо обычной болтовни раздавались громкие молитвенные припевы: «ля-илляха-иляллах!»; давались взаимные обеты проводить время в мире и согласии, вообще жить по-братски, молиться и думать только о дне страшного Божьего суда» [12].

В большинстве назымов людей учат тому, каким должен быть настоящий мусульманин [3]. В них много элементов язычества, которые попытались адаптировать к требованиям ислама, но требования эти искажены, т.к. и авторы, и исполнители, и слушатели этих песен были людьми необразованными, имели смутное представление о мусульманской религии. Первым ингушским мусульманам трудно было представить, что к Богу можно обращаться напрямую, без посредников. Если раньше такими посредниками им представлялись языческие божества, то в новых условиях бывшие язычники просят устазов (учителей, наставников) быть их заступниками перед Всевышним.

В песне «Почитай своего устаза» говорится: «Все дни твоей жизни считают повсюду,
И лишнего дня ты прожить не сумеешь,
Пусть свет этой жизни тебя не обманет,
Могильную нишу свою береги, человек!
Коль в книге мюридов отыщет благое,
В защиту Устаз твою станет, поверь мне,
Он спутник твой и твой поводырь,
Устаза своего береги, человек!
Коль в книге мюридов отыщет плохое,
Стыдиться Устаз за тебя будет вечно,
Отцом твоим будет сияние солнца,
Устаза своего береги, человек!
Коль будешь беречь, он спутник твой вечный,
В ответе он будет за деянья твои,
Не будешь беречь, расстанется вскоре,
Устаза своего береги (в значении – почитай – авт.), человек!
Год сладостной жизни вслед горе потянет,
Обманешься благом, и все разорвется,
И жизнь, и кончина, - изменчиво все,
Устаза своего почитай, человек!» [2]

В этих песнях слушателям объясняют, каким должен быть настоящий мусульманин, каковы его права и обязанности, как он должен вести себя по отношению к другим людям, чтобы не быть наказанным и на том, и на этом свете. Рассмотрим несколько примеров. В песне «На помощь приди» [11] говорится:

Когда тело прощается с нежной душой, и уложат тебя, обращенным на юг,

И пот выступает в преддверии смерти, на помощь приди нам, о (далее следует имя почитаемого слушателями устаза, в данном случае – это Дяда, т.е. Дени Арсанов)!

Когда ангелы свой начинают допрос, и ближе к Пророку ты стал и Аллаху,

И тесною стала могила от спроса, на помощь приди нам, о мубарик Дяда!

Когда видишь, как в рай отправляют кого-то, когда видишь, как в ад отправляют кого-то,

И свой приговор объявляет Всевышний, на помощь приди нам, о мубарик Дяда! (Дяда – так ингуши называют шейха Дени Арсанова) (Здесь и далее перевод с ингушского Якуба Патиева).

Как видим, произошла трансформация сознания бывших язычников, хотя они не считали своих устазов божествами, но продолжают считать, что устазы могут быть посредниками между Богом и простыми смертными. В песне «Почитайте своего Устаза!» [2] слушателей учат: «Жилище твое настоящее (т.е. постоянное – авт.)- это могила, где вскоре сгниют твои мышцы и кости, хозяйство твое – это то, что ты создал, могильную нишу свою береги, человек! С тобою простится твоя благодать, семья твоя, братья простятся с тобою, и в нише могильной один ты останешься, могильную нишу свою береги, человек!». Другими словами, «Живи так, чтобы на том свете тебя ждала награда, а не наказание», - учит песня-назым.

Даже на том свете человеку обещают защиту и покровительство, что, конечно, нельзя понимать буквально. «Коль в книге мюридов отыщет благое, в защиту Устаз твою станет, поверь мне, он спутник твой и твой поводырь, устаза своего береги (т.е., выполняй его требования – авт.), человек!», говорится в песне, т.е., если ты будешь соблюдать все требования ислама, то тебя ждет награда.

Исполнитель обращается к слушателям с любовью и тревогой за них:

«Послушайте, послушайте, мои по вере братья, мы все сей мир покинем однажды без остатка. Мы все на свете смертны, один Аллах бессмертен, хвала тебе, Всевышний!

Так трудно умирать, и так узка могила, вы помните об этом, мои по вере братья! И каждого в могилу уложат непременно, пусть все грехи простит нам Всевышний в этот час. И в срок нам предназначенный как это и предписано к нам ангел смерти явится, чтоб душу нашу взять» [10].

В песне «Что будет с нами, братья?» так же слышатся слова назидания:

Послушайте и вдумайтесь, мои по вере братья,

Мы этот мир покинем, и смерть настигнет нас.

Уложат нас на омовенье, и в саван белый завернут.

Уложат нас в могилу нашу, обложат досками как надо,

Землей засыплют, поспешая. Что ж будет с нами, братья? [15]

В песне «К потомкам Адама» как и во многих других верующих призывают постигать науки:

В богослуженьи проку нет, коль нет с наукой связи,

В науке также проку нет, когда не служит Богу.

От жизни также проку нет, когда в ней нет морали,-

Ты этому поверь, о сын Адама - человек!

Твоё богослуженье красивым делает наука,

Твою науку богослуженье украшает [4].

Песня «Оставался бедный мир» напоминает о бренности этого мира, призывает готовиться к жизни вечной: «Оставался бедный мир, души гость наш уносил, и приют наш темен был, останешься без нас ты, мир. Кто останется, будет жить, с братьями и сестрами простится, кто останется, тоже умрет, останешься без нас ты, мир [9].

В некоторых назымах рассказывается о страданиях устазов, некоторые из которых были лишены Родины. «Когда свою Отчизну устаз навеки покидал, ты почему не рухнул о, без наследья мир?» - спрашивают в песне. В первую очередь это относится к Кунта-Хаджи: «Не зная тайн ученья твоего, судачили немало о тебе, и сожаленье их настигло со временем, о наш Хаджи. В духовных спорах, так бывало, твое ученье побеждало» [3].

Выводы

Приведенные примеры показывают, что во второй половине Х1Х в. в жизни ингушского общества произошли значительные изменения, которые не могли не отразиться на народной поэзии, включая обрядовые и духовные песни. Массовые репрессии царского режима по отношению к ингушскому народу

после Кавказской войны привели к укреплению позиций ислама, что, скорее всего, явилось своеобразной формой протеста. Особенно популярным среди населения стал известный проповедник Кунта-Хаджи Кишиев. Он призывал к отказу от вооруженной борьбы, был пацифистом. Его последователи до сих пор составляют значительную часть населения Ингушетии.

В духовных песнях-назымах говорится о том, каким должен быть настоящий мусульманин. В качестве примеров приводят жизнь и деяния Кунта-Хаджи и других устазов (учителей, наставников). Росту популярности этих песен способствовало то, безграмотные горцы именно из могли узнать об основных постулатах и требованиях ислама. К примеру, в назымах подробно рассказывается, как проходит погребение усопших.

Одним из отличительный признаков духовных песен ингушей является их богатый художественный язык, он имеет ряд особенностей, заметно отличается от языка древних ингушских обрядовых песен. Еще более усложняет и без того сложный для наших современников художественный язык ингушских назымов большое количество в них арабизмов. Исчезли из употребления в этих песнях термины, связанные с домонотеистическими верованиями: ц1ол (вредоносный невидимый дух), тарам (имеет несколько значений: домовой, ангел-хранитель человека, покровитель села, реки, леса и т.д.), названия языческих божеств (Елта, Тушоли и т.д.).

Исполнение назымов продолжается по сегодняшний день, они являются очень популярными, их продолжают записывать и изучать. Назымы являются важной частью духовной культуры ингушского народа, симбиозом исламских и ингушских (народных) традиций. Эта важная часть духовного наследия требует комплексного исследования.

Список источников

1. Антология ингушского фольклора. Т.1. Мифы. Обрядовый фольклор / Сост. И. А. Дахкильгов. Нальчик. 2003. 343 с.

2. Антология ингушского фольклора. Т.9. Духовная поэзия. Сост. Матиев М.А. Нальчик. 2012. 239 с.

3. Кишиев Хаджи // Антология ингушского фольклора. Т.9. Духовная поэзия. Сост. Матиев М.А. Нальчик. 2012. 239 с.

4. К потомкам Адама // Антология ингушского фольклора. Т.9. Духовная поэзия. Сост. Матиев М.А. Нальчик. 2012. 239 с.

5. На помощь приди // Антология ингушского фольклора. Том 9. Духовная поэзия. Нальчик. 2012. 239 с.

6. Мальсагова Х.Х. О проблеме изучения духовных песен ингушей на современном этапе // Национально-государственные образования в России: история и современность. Материалы Межрегиональной научно-практической конференции, посвященной 100-летию образования Республики Ингушетия. Т.2. Ростов-на-Дону. 2024. С. 87 – 90.

7. Мальсагова Х.Х., Матиев М.А. Кунта-Хьажий амат г1алг1ай назамашка // Вестник Ингушского научно-исследовательского института гуманитарных наук им.Ч.Э.Ахриева. Магас. 2024. №2. С. 121 – 126.

8. Матиев М.А., Янарсанова Д.М. Свадебная поэзия в контексте обрядовой культуры ингушей // Вестник филологических наук. 2026. Т. 6. № 2. С. 135 – 140.

9. Оставался бедный мир //Антология ингушского фольклора. Том 9. Духовная поэзия. Нальчик. 2012. 239 с. С. 37 – 38

10. Судьба // Антология ингушского фольклора. Том 9. Духовная поэзия. Нальчик. 2012. 239 с. С. 20 – 23.

11. Фольклор, этнография, религиозные представления ингушей в российских научных изданиях XIX – начала XX вв. Сост. А.И. Алиева. Ростов-на-Дону. 2024. Южный издательский дом. 416 с.

12. Хаджи и Мовсар // Антология ингушского фольклора. Том 9. Духовная поэзия. Нальчик. 2012. 239 с.

13. Что будет с нами, братья? // Антология ингушского фольклора. Том 9. Духовная поэзия. Нальчик. 2012. 239 с.

14. Янарсанова Д. М. ГIалгIай ловзаракуца иллешта юкъе текъама дын моттиг // Вестник Ингушского научно-исследовательского института гуманитарных наук им. Ч. Э. Ахриева. 2024. № 2. С. 169 – 172.

15. Янарсанова Д. М. О некоторых особенностях жанра ингушских обрядовых песен // Национально-государственные образования в России: история и современность. Материалы Межрегиональной научно-практической конференции, посвященной 100-летию образования Республики Ингушетия. Сборник статей в 2-х томах. Ростов-на-Дону. 2024. С. 139 – 144.

References

1. Anthology of Ingush Folklore. Vol. 1. Myths. Ritual Folklore. Comp. I.A. Dakhkilgov. Nalchik. 2003. 343 p.
2. Anthology of Ingush Folklore. Vol. 9. Spiritual Poetry. Comp. M.A. Matiev. Nalchik. 2012. 239 p.
3. Kishiev Khadzhi. Anthology of Ingush Folklore. Vol. 9. Spiritual Poetry. Comp. M.A. Matiev. Nalchik. 2012. 239 p.
4. To the Descendants of Adam. Anthology of Ingush Folklore. Vol. 9. Spiritual Poetry. Comp. M.A. Matiev. Nalchik. 2012. 239 p.
5. Come to the rescue. Anthology of Ingush folklore. Volume 9. Spiritual poetry. Nalchik. 2012. 239 p.
6. Malsagova H.H. On the problem of studying spiritual songs of the Ingush people at the present stage. National-state formations in Russia: history and modernity. Proceedings of the Interregional scientific and practical conference dedicated to the 100th anniversary of the formation of the Republic of Ingushetia. Vol. 2. Rostov-on-Don. 2024. P. 87 – 90.
7. Malsagova H.H., Matiev M.A. Kunta-Khazhiy amat g1alg1ay nazamashka. Bulletin of the Ingush Research Institute of Humanities named after Ch.E. Akhriev. Magas. 2024. № 2. P. 121 – 126.
8. Matiev M.A., Yanarsanova D.M. Wedding Poetry in the Context of the Ritual Culture of the Ingush. Bulletin of Philological Sciences. 2026. Vol. 6. № 2. P. 135 – 140.
9. The Poor World Remained. Anthology of Ingush Folklore. Volume 9. Spiritual Poetry. Nalchik. 2012. 239 p. P. 37 – 38
10. Fate. Anthology of Ingush Folklore. Volume 9. Spiritual Poetry. Nalchik. 2012. 239 p. P. 20 – 23.
11. Folklore, Ethnography, and Religious Beliefs of the Ingush in Russian Scientific Publications of the 19th – Early 20th Centuries. Comp. A.I. Alieva. Rostov-on-Don. 2024. Southern Publishing House. 416 p.
12. Hadji and Movsar. Anthology of Ingush Folklore. Volume 9. Spiritual Poetry. Nalchik. 2012. 239 p.
13. What Will Become of Us, Brothers? Anthology of Ingush Folklore. Volume 9. Spiritual Poetry. Nalchik. 2012. 239 p.
14. Yanarsanova D.M. "The Tale of the Unknown Heroes of the Ingush Empire". Bulletin of the Ingush Research Institute of Humanities named after Ch. E. Akhriev. 2024. № 2. P. 169 – 172.
15. Yanarsanova D.M. On Some Features of the Genre of Ingush Ritual Songs. National-State Formations in Russia: History and Modernity. Proceedings of the Interregional Scientific and Practical Conference Dedicated to the 100th Anniversary of the Formation of the Republic of Ingushetia. Collection of Articles in 2 Volumes. Rostov-on-Don. 2024. P. 139 – 144.

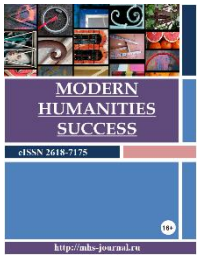
Информация об авторах

Матиев М.А., кандидат филологических наук, профессор кафедры ингушской литературы и фольклора, Ингушский государственный университет

Мальсагова Х.Х., старший преподаватель кафедры «Гуманитарные и естественные дисциплины, Ингушский государственный университет

Янарсанова Д.М., научный сотрудник отдела ингушского фольклора и этнографии, Ингушский научно-исследовательский институт гуманитарных наук им. Ч. Э. Ахриева

© Матиев М.А., Мальсагова Х.Х., Янарсанова Д.М., 2026



Научно-исследовательский журнал «*Modern Humanities Success / Успехи гуманитарных наук*»
https://mhs-journal.ru
2026, № 10 / 2026, Iss. 10 https://mhs-journal.ru/archives/category/publications
Научная статья / Original article
Шифр научной специальности: 5.9.5. Русский язык. Языки народов России (филологические науки)
УДК 811
DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-76-80

Исследование типов, механизмов образования и причин возникновения популярных сетевых сленговых выражений в китайском языке

[1] Тун Ин,
[1] Тяньцзиньский университет иностранных языков

Аннотация: актуальность исследования обусловлена активным проникновением иноязычных элементов и неязыковых знаков в китайские сетевые сленговые выражения, что привело к трансформации современного китайского языка. Цель работы – выявить типы, механизмы образования и причины возникновения популярных сетевых сленговых выражений в китайском языке. Материалом послужили полимодальные сленговые выражения, отобранные из Пекинского корпуса китайского языка (BCC), сайта People's Daily Online, а также форумов, блогов, платформ WeChat, Weibo, Xiaohongshu, Douyin, China News Network и Sina.com. В работе использованы метод сплошной выборки, дескриптивный анализ, метод семиотического анализа. Результаты показывают, что сленговые выражения делятся на простые (языковые и неязыковые) и сложносоставные (смешанные). Механизмы образования включают иконический (фонетический, графический, прагматический), индексальный (логическая и субординационная соотнесённость) и конвенциональный (семантическая и прагматическая конвенционализация). Причинами возникновения выступают открытость культуры, потребность в сенсорном общении, психологическая разгрузка, социокультурный плюрализм и развитие информационных технологий. Практическая значимость заключается в возможности использования результатов для оптимизации преподавания китайского языка как иностранного и для дальнейших исследований в области интернет-лингвистики.

Ключевые слова: Китайский язык, сетевой сленг, типы сленговых выражений, механизмы образования, причины возникновения, семиотика, полимодальность

Для цитирования: Тун Ин. Исследование типов, механизмов образования и причин возникновения популярных сетевых сленговых выражений в китайском языке // Modern Humanities Success. 2026. № 10. С. 76 – 80. DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-76-80

Поступила в редакцию: 12 мая 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 21 июня 2026 г.; Принята к публикации: 14 июля 2026 г.

***

A study of the types, formation mechanisms, and causes of popular Internet slang expressions in the Chinese language

[1] Tong Ying,
[1] Tianjin Foreign Studies University

Abstract: the relevance of this study lies in the active penetration of foreign language elements and non-linguistic signs into Chinese internet slang expressions, which has led to a certain transformation of the modern Chinese language. The aim of the work is to identify the types, formation mechanisms, and causes of popular internet slang expressions in the Chinese language. The material consists of multimodal slang expressions selected from the Beijing Corpus of Chinese Language (BCC), People's Daily Online, as well as forums, blogs, WeChat, Weibo, Xiaohongshu, Douyin, China News Network, and Sina.com. The methods include continuous sampling, descriptive analysis, and semiotic analysis. The results show that slang expressions are divided into simple (linguistic and non-linguistic) and compound types. The formation mechanisms include iconic (phonetic, graphic, pragmatic), indexical (logical and subordination correlation), and conventional (semantic and pragmatic conventionalization). The causes are cultural openness, the need for sensory communication, psychological relief, sociocultural pluralism, and the development of information technology. The practical significance lies in the possibility of using the results

to optimize the teaching of Chinese as a foreign language and for further research in Internet linguistics.

Keywords: the Chinese language, internet slang, types of slang expressions, formation mechanisms, causes of occurrence, semiotics, multimodality

For citation: Tong Ying. A study of the types, formation mechanisms, and causes of popular Internet slang expressions in the Chinese language. Modern Humanities Success. 2026. 10. P. 76 – 80. DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-76-80

The article was submitted: May 12, 2026; Approved after reviewing: June 21, 2026; Accepted for publication: July 14, 2026.

Введение

С начала XXI века активные культурные обмены между Китаем и другими странами, а также развитие информационных технологий способствовали проникновению иноязычных элементов и неязыковых знаков в популярные сетевые сленговые выражения, что привело к определённой трансформации китайского языка. Данный феномен привлёк внимание не только китайских лингвистов, но и российских исследователей и изучающих китайский язык: Строгонова Е. А. (2014) [1], Чжан Кэ (2017) [2], Су Хэцин (2025) [3] провели сопоставительный анализ сходств и различий в образовании интернет-сленга в русском и китайском языках; Су Юйфан (2017) [4] изучила применение интернет-сленга в медиа и предложила рекомендации по его нормализации; Воронина М. К., Глушкова С. Ю., Хайрутдинов Р. Р. (2019) [5], Пищерская Е. Н. (2023) [6], Мышинский А. Л., Сысолятина Ю. С. (2024) [7] проанализировали способы образования интернет-сленга, систематизировали механизмы его генерации и раскрыли социальные причины его возникновения; Баяртуева Е. Ж. (2018) [8], Павлова О. В., Раджабова Л. К. (2022) [9] исследовали источники, характеристики и функции китайской интернет-лексики. Таким образом, в данной области уже достигнуты определённые результаты, однако существующие работы в основном сосредоточены в лингвистическом поле, игнорируя неязыковые компоненты сетевых сленговых выражений, которые всё активнее используются в онлайн-коммуникации, особенно среди молодёжи, что свидетельствует о разрыве между теорией и практикой. Кроме того, текущие исследования часто ограничиваются отдельными типами интернет-сленга и носят фрагментарный характер.

Материалы и методы исследований

Материалом для настоящего исследования послужили полимодальные сетевые сленговые выражения, ото бранные из Пекинского корпуса китайского языка (BCC), сайта People's Daily Online, а также ряда форумов, блогов, платформ WeChat, Weibo, Xiaohongshu, Douyin, сайта China News Network и Sina.com за период 201 6–2025 гг. Отбор материала осуществлялся методом сплошной выборки по критерию наличия иноязычных или неязыковых элементов в составе сленгового выражения.В работе использовались следующие методы:

1.Метод сплошной выборки – для формирования репрезентативного корпуса сленговых выражений.

2.Дескриптивный анализ – для описания и классификации выявленных сленговых выражений по структурным типам.

3.Метод семиотического анализа – для выявления механизмов образования сленговых выражений на основе типологии знаков Ч. С. Пирса (иконические, индексальные, конвенциональные отношения) [12].

Результаты и обсуждения

АТипы сленговых выражений. Проведённый анализ позволил выявить два фундаментальных типа сетевого сленга: простой тип, характеризующийся однородностью структурных элементов, и сложносоставной тип, отличающийся смешанной структурой. В соответствии с модальностью элементов структуры сленга простой тип дополнительно подразделяется на языковой и неязыковой подтипы.

Среди языковых сленговых выражений наибольшую долю занимают аббревиатуры, заимствованные из а нглийского языка, например PUA (Pick-up Artist) [пример 1], HSK (Hanyu Shuiping Kaoshi) [2], YYDS (Yong Yuan De Shen) [3]. Среди неязыковых выделяются цифровые сочетания (например, «886» как фонетическое сокращение от «拜拜了» [4]), клавиатурные символы («ovo», «Ovo» для передачи мимики [5]), а также стат ичные и динамические эмодзи-стикеры [6, 7] [8, с. 82-88].

Сложносоставной тип (смешанная аккультурация) подразделяется на несколько подтипов: «алфавит + иер

оглифы» («е 时代» [8]), «алфавит + цифры» («G7», «G8», «G20» [9]), «усечённое английское слово + пиньинь» («emoha» [10]), «омофоническое вкрапление» («深藏 blue», «lose 谁手» [11]), «иероглифы + грамматические маркеры английского языка» («吃饭 ing» [12]), а также смешанные знаковые комплексы, включающие GIF-анимацию с текстовыми элементами [13]. Данные результаты согласуются с выводами Павловой О. В. и Раджабовой Л. К. о многообразии словообразовательных механизмов в китайском интернет-сленге [9, с. 559-563].

Механизмы образования сленговых выражений. Основываясь на трёх типах отношений между репрезентаменом и объектом в семиотике Ч. С. Пирса (иконические, индексальные, конвенциональные) [12], мы классифицируем механизмы образования сленговых выражений на иконический, индексальный и конвенциональный.

Иконический механизм подразделяется на три типа: фонетическую, графическую и прагматическую иконичность. Фонетическая иконичность основана на звуковом сходстве между иноязычным кодом и китайским языком. Примеры: «STAR 皆空» (от идиомы «四大皆空») [14], «鱼香 rose» (от «鱼香肉丝») [15], «facebook» (от «不得不死») [16], «warming 月», «school 乡» (от стихов Ли Бо) [17]. Данный механизм требует применения эпентезы, элизии или субституции звуков для достижения фонетического соответствия. Графическая иконичность основана на способности визуальных знаков к образной метафорической конструкции: клавиатурные символы (например, =^-^=) и эмодзи (например, «оскаленная улыбка» [18], Дораэмон со слезами [19]) передают эмоции и действия через визуальное сходство. Прагматическая иконичность основана на сходстве репрезентативной ценности объектов: «CPU 烧了» (перегрев процессора как метафора умственного переутомления) [20], «UFO» (отношения как дистанция между землянами и инопланетянами) [21], «ATM» (банкомат как метафора расходов) [22].

Индексальный механизм подразделяется на логическую соотнесённость и субординационную соотнесённость. Логическая соотнесённость основана на причинно-следственной связи: «Excel» как инструмент расчёта и анализа в негативном смысле [23]; «深藏 blue» и «lose 谁手», помимо фонетической иконичности, обладают смысловой соотнесённостью с исходными китайскими идиомами. Субординационная соотнесённость основана на отношении части и целого: «江南 pig 厂» (pig вместо «皮革», где pig указывает на источник кожи) [24].

Конвенциональный механизм основан на произвольно приписываемом качестве знака и подразделяется на семантическую и прагматическую конвенционализацию. Семантическая конвенционализация включает: модель расширения значения («WIFI 型人格» – от характеристики сигнала к обозначению неустойчивого эмоционального состояния [25]), модель сужения значения (OUT – только «устаревший» [26]), модель смещения базовой семантики (KTV – от «караоке» к «увольнение» [27]), модель адаптации коннотативных компонентов («栓 Q» – от thank you к выражению досады и раздражения [28]; «Book 思议» – каламбурная игра на основе идиомы «不 可 思 议» [29]). Прагматическая конвенционализация проявляется в трансформации грамматических категорий и сочетаемости: city из существительного в адъективное сказуемое («city 不 city» [30]), ddl в сочетании с абстрактными понятиями («ddl 是第一生产力» [31]), cue как глагол с абстрактным дополнением («cuecue 爱» [32]), Ptsd для описания негативных ощущений от учебной деятельности [33].

Причины возникновения сленговых выражений. Анализ позволяет выделить следующие причины. Во-первых, открытость китайской культуры является предпосылкой возникновения сленговых выражений: глобальная экспансия английского языка и принцип экономии языка способствуют заимствованию латиничных аббревиатур [15, с. 77]. Во-вторых, потребность в сенсорном взаимодействии в условиях пространственной разобщённости онлайн-коммуникации стимулирует создание выразительных символов (мемов, клавиатурных знаков, эмодзи) для компенсации отсутствия невербальной информации [16, pp. 251-253]. В-третьих, тенденция к психологической разгрузке: интернет-сленг с его юмористической природой позволяет снимать повседневный стресс и получать удовольствие от общения [9, с. 562]. В-четвёртых, социокультурный плюрализм Китая служит гарантией возникновения сленговых выражений: постмодернистская децентрализация, карнавализация культуры и высокая интерактивность социальных

медиа способствуют семантическому обновлению лексики. В-пятых, развитие информационных технологий создаёт необходимую технологическую базу: электронные медиасредства позволяют кодировать информацию в виде клавиатурно-конструируемых символов и стикеров, а анонимность и лёгкая смена коммуникантов стимулируют постоянное обновление языковых средств [17, с. 16].

Выводы

Сетевые сленговые выражения являются ярким проявлением трансформации китайского языка, которая реализуется через включение в его систему заимствований, цифровых знаков, иконок и визуальных элементов. Со структурной точки зрения эти сленговые выражения делятся на простые (языковые и неязыковые) и сложносоставные (пять категорий). Механизмы их образования включают иконический (фонетический, графический, прагматический), индексальный (логическая и субординационная соотнесённость) и конвенциональный (семантическая и прагматическая конвенционализация). Причинами возникновения выступают открытость культуры, потребность в сенсорном общении, психологическая разгрузка, социокультурный плюрализм и развитие информационных технологий. Классификация интернет-неологизмов, обобщение механизмов их образования и анализ причин их возникновения имеют эвристическую ценность как для изучающих китайский язык, так и для исследователей, позволяя отслеживать актуальные изменения в языке и осмысливать способы и причины этих трансформаций.

Список источников

1. Строгонова Е. А. Сравнительный анализ словообразовательных моделей интернет-сленга в русском и китайском языках в контексте влияния социальной среды // Вестник науки Сибири. 2014. № 2. С. 207 – 211.

2. Чжан Кэ. Развитие заимствованных слов в русскоязычном и китайскоязычном интернете // Филологические вопросы. Серия: Вопросы теории и практики. 2017. № 10. С. 181 – 186.

3. Су Хэцин. Неологизмы как маркеры новых стандартов межличностных отношений (на материале русского и китайского сетевого сленга) // Мир Науки, культуры, образования. 2025. № 2. С. 497 – 501.

4. Су Юйфан. Форма выражения языка в интернет-СМИ Китая // Мир Науки, культуры, образования. 2017. № 1. С. 284.

5. Воронина М. К., Глушкова С. Ю., Хайрутдинов Р. Р. Тенденции развития китайской интернет-лексики // Казанский вестник молодых ученых. Серия: Педагогические науки. 2019. № 3. С. 19 – 27.

6. Пищерская Е. Н. Англоязычный компьютерный сленг как объект лингвистического анализа // Russian Linguistic Bulletin. 2023. № 5. С. 1 – 4.

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. 135 – 145.

8. Баяртуева Е. Ж. Неологизмы современного китайского языка в интернет-коммуникации // Филологические науки. Серия: Вопросы теории и практики. 2018. № 11. С. 82 – 88.

9. Павлова О. В., Раджабова Л. К. Анализ словообразовательных механизмов формирования сленговых выражений молодежной среды в китайском языке // Филологические науки. Серия: Вопросы теории и практики. 2022. № 2. С. 559 – 563.

10. Hawkes (翟铁鹏译) Структурализм и семиотика. Шанхай: Шанхай Ивэнь чубаньшэ. 1978. 130 с. (на кит. яз.)

11. Johansen J. Dialogic Semiosis: An Essay on Signs and Meaning. Bloomington & Indianapolis: Indiana University Press. 1993. 92 p.

12. Peirce C. S. Collected Papers of Charles Sanders Peirce. Cambridge: Harvard University Press, 1931-1958. Vol. 8. P. 1.558, 1.369; Vol. 2. P. 247 – 249.

13. Раджабова Л. К. Сравнительный анализ интернет-сленга в китайском и английском языках // Science Juice 2020: сборник статей и тезисов: в 5 т. М.: ПАРАДИГМА, 2021. Т. 1. С. 298 – 304.

14. Сепир Э. (陆卓元译) Язык: Введение в изучение речи. Пекин: Шану Иньшугуань. 1985. 205 с. (на кит. яз.)

15. Кислов А. В., Колпачкова Е. Н. Влияние интернета на современный китайский язык // Компьютерная лингвистика и вычислительные онтологии. 2017. № 1. С. 72 – 86.

16. Лум К. М. (何道宽译) Медиаэкология: Интеллектуальная генеалогия и многомерные перспективы. Пекин: Бэйцзин дасюэ чубаньшэ. 2007. 251 – 253 с. (на кит. яз.)

17. Гидденс Э. (田禾译) Последствия современности. Нанкин: Илинь чубаньшэ. 2022. 16 с. (на кит. яз.)

References

1. Stroganova E.A. A Comparative Analysis of Word-Formation Patterns in Russian and Chinese Internet Slang in the Context of the Influence of the Social Environment. Bulletin of Siberia Science. 2014. № 2. P. 207 – 211. (in Russian)

2. Zhang Ke. The Development of Borrowed Words in the Russian-Language and Chinese-Language Internet. Philological Issues. Series: Issues of Theory and Practice. 2017. № 10. P. 181 – 186. (in Russian)

3. Su Heqing. Neologisms as Markers of New Standards of Interpersonal Relations (Based on the Material of Russian and Chinese Internet Slang). World of Science, Culture, Education. 2025. № 2. P. 497 – 501. (in Russian)

4. Su Yufang. The Form of Language Expression in Chinese Internet Media. World of Science, Culture, Education. 2017. № 1. P. 284. (in Russian)

5. Voronina M.K., Glushkova S.Yu., Khairutdinov R.R. Trends in the Development of Chinese Internet Vocabulary. Kazan Bulletin of Young Scientists. Series: Pedagogical Sciences. 2019. № 3. P. 19 – 27. (in Russian)

6. Pishcherskaya E.N. English-Language Computer Slang as an Object of Linguistic Analysis. Russian Linguistic Bulletin. 2023. № 5. P. 1 – 4. (in Russian)

7. Myshinsky A.L., Sysolyatina Yu.S. Slang in the Chinese Internet: How It Is Formed and How It Should Be Studied by Russian Students of Sinology. Linguoculturology. 2024. № 20. P. 135 – 145. (in Russian)

8. Bayartueva E.Zh. Neologisms of the Modern Chinese Language in Internet Communication. Philological Sciences. Series: Issues of Theory and Practice. 2018. No. 11. P. 82-88. (in Russian)

9. Pavlova O.V., Radzhabova L.K. An Analysis of the Word-Formation Mechanisms of Slang Expressions in the Youth Environment in the Chinese Language. Philological Sciences. Series: Issues of Theory and Practice. 2022. № 2. P. 559 – 563. (in Russian)

10. Hawkes T. (Qu Tiepeng, Trans.) Structuralism and Semiotics. Shanghai: Shanghai Yiwen Publishing House, 1978. 130 p. (in Chinese)

11. Johansen J. Dialogic Semiosis: An Essay on Signs and Meaning. Bloomington & Indianapolis: Indiana University Press. 1993. 92 p.

12. Peirce C.S. Collected Papers of Charles Sanders Peirce. Cambridge: Harvard University Press. 1931-1958. Vol. 8. P. 1.558, 1.369; Vol. 2. P. 247 – 249.

13. Radzhabova L.K. Comparative Analysis of Internet Slang in the Chinese and English Languages. Science Juice 2020: Collection of Articles and Theses: in 5 vols. Moscow: PARADIGMA. 2021. Vol. 1. P. 298 – 304. (in Russian)

14. Sapir E. (Lu Zhuoyuan, Trans.) Language: An Introduction to the Study of Speech. Beijing: The Commercial Press. 1985. 205 p. (in Chinese)

15. Kislov A.V., Kolpachkova E.N. The Influence of the Internet on the Modern Chinese Language. Computational Linguistics and Computational Ontologies. 2017. № 1. P. 72 – 86. (in Russian)

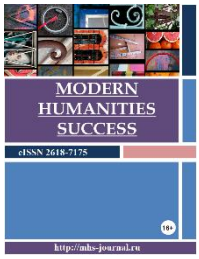
16. Lum C.M.K. (He Daokuan, Trans.) The Media Ecology Tradition: Intellectual Genealogy and Multidimensional Perspectives. Beijing: Peking University Press, 2007. 251 – 253 p. (in Chinese)

17. Giddens A. (Tian He, Trans.) The Consequences of Modernity. Nanjing: Yilin Press. 2022. 16 p. (in Chinese)

Информация об авторе

Тун Ин, доктор, доцент, Тяньцзиньский университет иностранных языков

© Тун Ин, 2026



Научно-исследовательский журнал «*Modern Humanities Success / Успехи гуманитарных наук*»
https://mhs-journal.ru
2026, № 10 / 2026, Iss. 10 https://mhs-journal.ru/archives/category/publications
Научная статья / Original article
Шифр научной специальности: 5.9.9. Медиакоммуникации и журналистика (филологические науки)
УДК 070:316.77:004.738.5
DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-81-92

Вирусные флешмобы в цифровой медиасреде: трансляция рискованного поведения молодежи

[1] Юрмин М.Б.,
[1] Московский университет «Синергия»

Аннотация: в статье рассматриваются вирусные флешмобы и челленджи как медиакоммуникационный механизм трансляции рискованного поведения молодежи в цифровой среде. Цель исследования состоит в выявлении способов, с помощью которых рискованное действие приобретает форму повторяемого цифрового сценария, получает публичную видимость и распространяется в молодежной онлайн-коммуникации. Исследование выполнено в рамках медиакоммуникационного анализа с использованием кейс-стади, тематического анализа открытых источников, сравнительного анализа и типологизации. На материале резонансных российских и зарубежных кейсов показано, что опасные челленджи распространяются через визуализацию риска, сценарное оформление действия, платформенную видимость, подражание, социальное поощрение и последующий переход в офлайн-последствия. Выделены основные типы социокультурных рисков: физический, правовой, коммуникативно-этический, ценностный, риск насилия и унижения, а также риск экстремальной самопрезентации. Установлено, что цифровая медиасреда не только фиксирует рискованное действие, но и способна превращать его в зрелищный, узнаваемый, тиражируемый и социально поощряемый сценарий участия. Практическая значимость исследования связана с профилактикой цифровых рисков, развитием медиаобразования и формированием критического отношения молодежной аудитории к опасным формам сетевого подражания в социальных медиа.

Ключевые слова: вирусные флешмобы, челленджи, цифровая медиасреда, медиакоммуникации, рискованное поведение, молодежная аудитория, социальные медиа, цифровая самопрезентация, платформенные механизмы

Для цитирования: Юрмин М.Б. Вирусные флешмобы в цифровой медиасреде: трансляция рискованного поведения молодежи // Modern Humanities Success. 2026. № 10. С. 81 – 92. DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-81-92

Поступила в редакцию: 4 июня 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 30 июня 2026 г.; Принята к публикации: 14 июля 2026 г.

***

Viral flash mobs in the digital media environment: the transmission of risky youth behavior

[1] Yurmin M.B.,
[1] Moscow University "Synergy"

Abstract: the article examines viral flash mobs and challenges as a media communication mechanism for transmitting risky youth behavior in the digital environment. The purpose of the study is to identify the ways in which a risky action acquires the form of a repeatable digital scenario, gains public visibility, and spreads within youth online communication. The study is carried out within the framework of media communication analysis using case study, thematic analysis of open sources, comparative analysis, and typologization. Based on resonant Russian and international cases, the article shows that dangerous challenges spread through the visualization of risk, scenario-based structuring of action, platform visibility, imitation, social encouragement, and subsequent transition to offline consequences. The main types of sociocultural risks are identified: physical, legal, communicative and ethical, value-related risks, risks of violence and humiliation, and risks of extreme self-presentation. The study establishes that the digital media environment not only records risky actions but can also turn them into spectacular, recognizable, replicable, and socially encouraged scenarios of participation. The practical significance of the study is related to the prevention of digital risks, media education, and the development of a critical attitude among young audiences toward dangerous forms of online imitation in social media.

Keywords: viral flash mobs, challenges, digital media environment, media communications, risky behavior, youth audience, social media, digital self-presentation, platform mechanisms

For citation: Yurmin M.B. Viral flash mobs in the digital media environment: the transmission of risky youth behavior. Modern Humanities Success. 2026. 10. P. 81 – 92. DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-81-92

The article was submitted: June 4, 2026; Approved after reviewing: June 30, 2026; Accepted for publication: July 14, 2026.

Введение

Социальные медиа изменили не только способы обмена сообщениями, но и формы публичного участия молодежи. В цифровой среде все более значимыми становятся воспроизводимые поведенческие сценарии: пользователь видит действие, повторяет его, фиксирует результат на видео и получает реакцию аудитории. Вирусные флешмобы и челленджи строятся именно на этой логике, соединяя коммуникацию, игру, самопрезентацию, подражание и соревновательность.

Для молодежной аудитории участие в челлендже может быть способом включения в группу, демонстрации смелости, юмора, физической ловкости или социальной позиции. Однако развлекательная форма не всегда совпадает с содержанием действия. Часть вирусных челленджей связана с физическим риском, нарушением личных границ, агрессией, противоправным поведением или пренебрежением социальными нормами. В таких случаях флешмоб становится не только формой сетевого участия, но и каналом распространения рискованной модели поведения.

С медиакоммуникационной точки зрения важен не только сюжет челленджа, но и способ его цифрового обращения. Вирусный флешмоб работает как повторяемый медиасценарий: действие получает узнаваемую форму, размещается в цифровой среде, оценивается аудиторией и становится пригодным для копирования. Чем проще сценарий, чем выше его визуальная выразительность и эмоциональный эффект, тем больше вероятность его тиражирования.

Для анализа опасных челленджей важно учитывать не только содержание рискованного действия, но и условия его распространения: сетевую форму участия, копируемость сценария, визуальную организацию ролика и эффект повторяющегося медиапредставления. Подход М. Кастельса позволяет рассматривать челлендж как сетевую практику, в которой коммуникация связана с формированием идентичности, коллективным действием и включенностью пользователя в цифровые структуры признания [1]. В рамках настоящего исследования эта логика используется для объяснения того, как отдельное действие превращается в форму группового участия: пользователь не только наблюдает за трендом, но и подтверждает свою принадлежность к нему через воспроизведение заданного сценария.

Концепция меметического распространения Р. Докинза важна для анализа копируемости челленджа: рискованное действие приобретает признаки культурной единицы, которая сохраняет узнаваемое ядро, но допускает вариативность исполнения [2]. Подход Л. Шифман позволяет уточнить цифровую специфику такого распространения: челлендж существует не как единичный медиатекст, а как серия пользовательских исполнений, объединенных общим сценарием, визуальным шаблоном, названием, хэштегом или ожиданием реакции аудитории [3]. В этом смысле вирусный флешмоб близок к интернет-мему, однако его существенное отличие состоит в том, что копируется не только образ, фраза или смысловая конструкция, но и само действие, способное иметь телесные, правовые и этические последствия.

Идея М. Маклюэна о значимости медиальной формы сообщения используется в исследовании для анализа короткого видео как среды представления риска [4]. Формат короткого ролика концентрирует внимание на кульминационном моменте - падении, трюке, провокации, нарушении запрета, столкновении с опасностью, - тогда как последствия действия нередко остаются за пределами кадра. Поэтому риск воспринимается прежде всего как зрелищный и легко воспроизводимый фрагмент поведения. Культивационный подход Дж. Гербнера, в свою очередь, позволяет объяснить эффект нормализации: многократное появление однотипных рискованных действий в медиапотоке может снижать ощущение их исключительности и формировать представление о таком поведении как о распространенном или допустимом [5]. Совокупность этих подходов дает возможность рассматривать опасный челлендж как медиакоммуникационный механизм, в котором сетевое участие, меметическая копируемость, визуальная выразительность и повторяемость медиапредставления совместно усиливают вероятность подражания.

Исследования цифровой социализации показывают участие интернет-среды в формировании повседневных практик и коммуникативных привычек молодежи [6]. Работы по онлайн-рискам для несовершеннолетних фиксируют связь цифровых платформ с агрессивным поведением, самоповреждающими практиками и социальным давлением в подростковой среде [7, 8].

Современные исследования социальных медиа-челленджей уточняют, что такие практики могут включать как развлекательные и просоциальные, так и потенциально опасные формы участия, а их распространение связано с повторяемостью сценария, видимостью пользовательских исполнений и вовлеченностью молодежной аудитории [9]. Участие подростков и молодых взрослых в онлайн-челленджах объясняется не только интересом к заданию, но и ожиданием реакции аудитории, влиянием сверстников, представлениями о норме и возможностью получить цифровое признание [10, 11]. Отдельные исследования TikTok-челленджей показывают различия между безопасными и опасными сообществами участников, а обзор рискованных социальных медиа-челленджей фиксирует связь подобных практик с травмами, смертельными случаями и необходимостью профилактических мер со стороны семьи, школы, медицинских специалистов и цифровых платформ [12, 13].

Вместе с тем в имеющихся исследованиях недостаточно раскрыт именно медиакоммуникационный механизм, благодаря которому рискованное действие становится повторяемым, зрелищным и социально поощряемым сценарием участия. Требует уточнения не только вопрос о том, какие риски несут опасные челленджи, но и вопрос о том, каким образом цифровая среда придает риску форму, удобную для копирования и публичного распространения.

В данной статье под вирусным флешмобом понимается повторяемый медиакоммуникационный сценарий коллективного участия, распространяемый через цифровые платформы и предполагающий воспроизведение пользователями действия, жеста, трюка, поведенческой модели или коммуникативного задания с последующей публичной фиксацией. Значимы не только само действие, но и его медиальная форма: копируемость, узнаваемость, визуальная выразительность и включенность в цифровую систему одобрения.

Объект исследования - вирусные флешмобы и челленджи в цифровой медиасреде. Предмет исследования - медиакоммуникационные механизмы трансляции рискованного поведения молодежи. Цель исследования - выявить способы, с помощью которых цифровые флешмобы превращают рискованное действие в тиражируемый медиасценарий, а также определить основные социокультурные риски для молодежной аудитории. Для достижения цели уточняется понятие вирусного флешмоба, рассматриваются механизмы распространения рискованных челленджей, выделяются типы рисков и анализируются резонансные кейсы.

Научная новизна исследования заключается в выявлении специфики медиакоммуникационного механизма, посредством которого рискованное поведение получает форму повторяемого цифрового сценария. В отличие от работ, где опасные челленджи рассматриваются преимущественно как проявление онлайн-рисков, девиантного поведения, молодежной цифровой социализации или меметического распространения контента, в данной статье акцент сделан на переходе рискованного действия из единичного поступка в воспроизводимую медиапрактику. Показано, что такая трансформация обеспечивается сочетанием нескольких признаков: визуальной демонстративности действия, его сценарной простоты, платформенной видимости, возможности подражания, символического поощрения со стороны аудитории, постепенной нормализации риска и выхода цифрового сценария в офлайн-последствия. Тем самым уточняется отличие опасного челленджа от обычного интернет-мема: объектом тиражирования становится не только знак или образ, но и действие, способное причинить физический, правовой, коммуникативно-этический или ценностный вред.

Практическая значимость исследования связана с медиаобразованием, профилактикой цифровых рисков и разработкой коммуникационных стратегий, снижающих привлекательность опасных форм сетевого участия. Полученные выводы могут быть использованы при подготовке профилактических материалов для молодежной аудитории, педагогов, родителей, специалистов по медиакоммуникациям и цифровой безопасности.

Материалы и методы исследований

Исследование выполнено в рамках медиакоммуникационного анализа, ориентированного на выявление способов цифрового оформления и распространения рискованного поведения. В центре внимания находятся не количественные показатели публикаций, просмотров или участников, а способы, с помощью

которых рискованное действие получает цифровую форму, распространяется среди пользователей и становится пригодным для повторения.

Материалом исследования стали резонансные кейсы вирусных челленджей и флешмобов, представленные в российских и зарубежных открытых источниках. В корпус включались случаи, вызвавшие одну или несколько форм общественной реакции. Под общественной реакцией понимались широкое освещение в СМИ, публичное обсуждение опасности практики, появление предупреждающих публикаций и профилактических сообщений. Правовая реакция фиксировалась по материалам о судебных разбирательствах, исках, задержаниях, уголовных или административных производствах, решениях судов и заявлениях правоохранительных либо государственных органов. Платформенная реакция включала сведения об удалении опасного контента, ограничении его распространения, блокировке аккаунтов, изменении правил модерации, маркировке рискованных материалов или публикации предупреждений для пользователей. Экспертная реакция определялась по комментариям специалистов в области медиабезопасности, психологии, медицины, образования, подростковой профилактики и цифровой социализации.

При отборе кейсов учитывались следующие критерии: повторяемость сценария, распространение через цифровые платформы, ориентация на молодежную или подростковую аудиторию, наличие потенциального или зафиксированного риска для жизни, здоровья, личных границ, общественного порядка либо имущества, наличие общественной, правовой, платформенной или экспертной реакции. Такой подход позволил рассматривать не единичные происшествия, а те практики, которые получили медиакоммуникационную форму и стали предметом публичного, институционального или экспертного внимания.

Эмпирический материал отбирался за период 2006-2025 гг. Такой диапазон позволяет сопоставить ранние формы медиатизированного насилия, связанные с мобильной съемкой, и современные платформенные челленджи, распространяемые через социальные медиа и сервисы короткого видео. Источниковую базу составили материалы открытого доступа: публикации СМИ, официальные сообщения, судебные материалы, экспертные комментарии, документы цифровых платформ, материалы медицинских, образовательных и профилактических организаций, а также описания пользовательских практик в открытых источниках. Отбор был целевым: в анализ включались кейсы, представляющие разные типы социокультурных рисков и разные механизмы трансляции рискованного поведения. Корпус формировался по принципу содержательной представленности, а не статистической репрезентативности.

В корпус вошли практики прямого физического риска, насилия и унижения, противоправного поведения, нарушения личных границ и экстремальной самопрезентации. В качестве примеров рассматривались Blackout / Choking Game, Angel of Death Challenge, Skull Breaker Challenge, Happy Slapping Challenge, Kia Challenge, практики car surfing, subway surfing и зацепинга, кейс Wu Yongning и кейс Алекса Лесли. Российский кейс Алекса Лесли рассматривается как пограничный пример инфлюенсерского псевдофлешмоба, поскольку в нем присутствует не классическая форма челленджа, а публично заданный сценарий поведения, рассчитанный на подражание, групповое воспроизведение и перенос в городскую офлайн-среду.

Основными методами исследования выступили кейс-стади, сравнительный анализ, тематический анализ открытых источников и типологизация. Метод кейс-стади позволил рассмотреть каждый челлендж как медиакоммуникационную ситуацию, включающую сценарий действия, каналы распространения, аудиторию, последствия и форму общественной реакции [14]. Сравнительный анализ использовался для выявления общих признаков рассматриваемых практик: повторяемости действия, визуальной демонстративности, зависимости от реакции аудитории, игрового оформления риска, платформенной видимости и перехода цифрового сценария в офлайн-практику.

Тематический анализ открытых источников применялся как качественный метод выявления повторяющихся смысловых и коммуникативных признаков в материалах о рискованных челленджах [15]. Анализу подвергались не частотные показатели упоминаний, а способы описания рискованного действия, формы его визуальной репрезентации, признаки подражания, типы общественной реакции и характер зафиксированных последствий. Такой подход позволил выделить устойчивые темы: риск как зрелище, риск как испытание, риск как форма группового признания, риск как нарушение нормы и риск как способ цифровой самопрезентации.

Аналитическая процедура включала несколько этапов. На первом этапе для каждого кейса фиксировались название или устойчивое медийное обозначение практики, сценарий действия, доминирующий тип риска, характер молодежной вовлеченности, среда распространения и

зафиксированные последствия. На втором этапе определялись формы реакции: общественная, правовая, платформенная или экспертная. На третьем этапе сопоставлялись повторяющиеся коммуникативные признаки: простота воспроизведения, визуальная выразительность, зависимость от реакции аудитории, игровое оформление риска, наличие подражания и связь с офлайн-последствиями. На заключительном этапе проводилась типологизация рисков и уточнялся общий механизм трансляции рискованного поведения.

Отдельное внимание уделялось разграничению фактов, предположений и медийных интерпретаций. Кейсы с неподтвержденной связью между событием и челленджем не рассматривались как доказательство участия в опасной практике, такие материалы учитывались только как часть медиарепрезентации риска. Это важно, поскольку публикации о вирусных челленджах нередко строятся вокруг тревожных или сенсационных интерпретаций, которые требуют дополнительной проверки.

Типологизация рисков проводилась по нескольким основаниям: характер возможного вреда, субъект риска, форма цифровой репрезентации, способ вовлечения аудитории и переход от онлайн-сценария к офлайн-действию. Важным критерием считалась способность действия быть представленным как простой, узнаваемый и повторяемый цифровой сценарий. В этом смысле челленджи близки к меметическим структурам, однако ориентированы не только на репликацию смысла, но и на репликацию действия [3].

Ограничения исследования связаны с открытым характером данных. Не все челленджи имеют полную и документально подтвержденную историю распространения: цифровые платформы могут удалять опасные материалы, ограничивать доступ к ним или изменять условия их видимости. Кроме того, медиа чаще фиксируют наиболее резонансные и драматичные последствия, тогда как менее заметные случаи остаются вне публичного поля. Поэтому результаты исследования не претендуют на статистическую оценку масштаба явления, но позволяют описать его ключевые медиакоммуникационные механизмы, формы общественной реакции и основные типы социокультурных рисков.

Результаты и обсуждения

Проведенный анализ позволил выделить три взаимосвязанных результата. Во-первых, вирусный флешмоб в цифровой среде функционирует как повторяемый медиакоммуникационный сценарий, а не как единичное действие отдельного пользователя. Во-вторых, трансляция рискованного поведения разворачивается как последовательность этапов: визуальная фиксация действия, его сценарное оформление, платформенное распространение, подражание, социальное поощрение, нормализация риска и переход в офлайн-последствия. В-третьих, опасные челленджи формируют несколько типов социокультурных рисков, связанных не только с физическим вредом, но и с правовыми, коммуникативно-этическими, ценностными и поведенческими последствиями.

Для систематизации эмпирического материала использована матрица кейсов, представленная в таблице 1. В ней сопоставлены сценарии опасных действий, доминирующие типы риска, механизмы вовлечения аудитории и формы общественной, правовой, платформенной или экспертной реакции. Такая структура соотносится с процедурой анализа, описанной в разделе «Материалы и методы», и позволяет перейти от описания отдельных кейсов к выявлению устойчивых медиакоммуникационных признаков опасных челленджей.

Данные таблицы 1 показывают, что различия между кейсами связаны прежде всего с формой действия и доминирующим типом риска. Одни практики строятся вокруг прямой угрозы жизни и здоровью, другие - вокруг насилия, унижения, противоправного поведения, нарушения личных границ или экстремальной самопрезентации. Вместе с тем во всех рассмотренных случаях рискованное действие приобретает признаки медиакоммуникационного сценария: получает узнаваемую форму, становится пригодным для повторения, связывается с реакцией аудитории и может переходить из цифровой среды в офлайн-практику.

Именно это позволяет рассматривать опасные флешмобы не как набор разрозненных происшествий, а как особый способ трансляции рискованного поведения в цифровой медиасреде. Далее результаты анализа представлены через три взаимосвязанных аспекта: сценарную природу вирусного флешмоба, механизм распространения рискованного поведения и типологию социокультурных рисков.

Вирусный флешмоб как повторяемый медиакоммуникационный сценарий

Сопоставление кейсов показывает, что вирусный флешмоб отличается от единичного поступка прежде всего воспроизводимостью. Участник не просто совершает действие, а повторяет уже известный сценарий, соотносит себя с другими участниками и размещает результат в цифровом пространстве. Для такого формата характерны простота повторения, зрелищность, краткость визуальной формы, узнаваемость,

маркировка через название или хэштег, ориентация на реакцию аудитории и включенность в платформенные механизмы распространения.

Таблица 1

Матрица анализа опасных вирусных челленджей и флешмобов

Table 1

Matrix for analyzing dangerous viral challenges and flash mobs

Название кейса	**Сценарий действия**	**Тип риска**	**Механизм вовлечения**	**Последствия / реакция**
Blackout / Choking Game	Самоудушение или имитация удушья	Физический, самоповреждение	Испытание «на смелость», короткий визуальный сценарий	Смертельные случаи, судебные иски, экспертная дискуссия [16, 17]
Kia Challenge	Демонстрация способа неправомерного завладения автомобилем	Правовой, имущественный	Техническая инструкция, простота повторения	Аварии, смертельные случаи, реакция производителей и регуляторов [18]
Happy Slapping	Нападение на человека с видеозаписью	Насилие, унижение, правовой риск	Групповая агрессия, съемка как способ признания	Судебные приговоры, общественная дискуссия [19, 20]
Skull Breaker Challenge	Провоцирование падения участника	Физический, насилие и унижение	Маскировка риска под шутку или игру	Травмы, предупреждающие публикации в СМИ [21]
Angel of Death Challenge	Выбегание перед движущимся транспортом	Физический, риск для третьих лиц	Демонстрация близости к опасности	Экспертный комментарий, профилактическое освещение [22]
Car surfing / Subway surfing / зацепинг	Передвижение на внешней части транспорта	Физический, правовой, экстремальная самопрезентация	Опасность как способ статуса и видимости	Травмы, смерти, задержания, профилактические меры [23, 24]
Wu Yongning	Съемка опасных подъемов без страховки	Физический, экстремальная самопрезентация	Риск как часть личного бренда	Гибель блогера, судебное рассмотрение ответственности платформы [25]
Алекс Лесли	Публично заданный сценарий нарушения личных границ	Коммуникативно-этический, правовой	Инфлюенсерская инструкция, перенос в офлайн	Уголовное дело, административные аресты, общественная дискуссия [26, 27]

Челлендж в этом смысле выступает как форма цифровой инструкции: пользователь получает не только сообщение о действии, но и образец поведения. В отличие от обычного интернет-мема, где чаще копируется образ, фраза или смысловая конструкция, во флешмобе объектом воспроизведения становится поступок. Поэтому опасные челленджи близки к меметическим структурам, основанным на копировании, вариативности и распространении узнаваемого образца [3]. Однако в данном случае воспроизводится не только знак, но и действие, способное повлечь физические, правовые или этические последствия.

Опасный челлендж получает социальную значимость тогда, когда риск переводится в игровую или соревновательную форму. Рискованное действие может подаваться как проверка смелости, способ проявить

юмор, доказать принадлежность к группе или получить внимание аудитории. Именно это отличает медиакоммуникационный сценарий от случайного происшествия: действие становится узнаваемым, повторяемым и включенным в систему цифрового поощрения.

Механизм трансляции рискованного поведения

Анализ кейсов позволяет представить трансляцию рискованного поведения как последовательный процесс. На первом этапе риск фиксируется в визуальной форме: коротком видео, фотографии или ином медиаматериале. На втором этапе действие получает сценарную оболочку - название, хэштег, устойчивую композицию ролика, повторяющийся жест, трюк или задание. На третьем этапе включается платформенное распространение: рекомендации, репосты, пользовательские реакции и алгоритмы видимости.

Далее происходит подражание: участники воспроизводят действие, адаптируют его под собственную ситуацию и возвращают в цифровой оборот в виде нового ролика или публикации. На следующем этапе возникает социальное поощрение: лайки, комментарии, рост просмотров, внимание сверстников или подписчиков начинают работать как символическое вознаграждение. При многократном появлении подобных материалов в медиапотоке риск может утрачивать признак исключительности и восприниматься как часть тренда. В логике культивационного подхода регулярное медиапредставление моделей поведения влияет на представления аудитории о допустимом и распространенном [5].

Завершающий этап связан с выходом цифрового сценария в офлайн-последствия. В разных кейсах это проявляется в травмах, гибели участников, насилии, унижении, правонарушениях, судебных исках, административных мерах, общественной дискуссии, экспертных предупреждениях или вмешательстве цифровых платформ. Таким образом, опасный челлендж нельзя сводить только к содержанию ролика: он действует как цепочка, в которой визуальная форма, техническая архитектура платформы, групповое подражание и социальное одобрение усиливают друг друга.

Типология социокультурных рисков

Сравнение кейсов позволяет выделить несколько типов рисков. Первый тип связан с прямой угрозой жизни и здоровью участника или случайных лиц. Он проявляется в практиках самоудушения, выбегания перед движущимся транспортом, выполнения опасных трюков, передвижения на внешней части автомобиля или поезда. К этой группе относятся Blackout / Choking Game, Angel of Death Challenge, Car Surfing, Subway Surfing, зацепинг и Skull Breaker Challenge [16, 21, 22, 23, 24].

Второй тип связан с насилием и унижением. В таких практиках агрессия получает игровое, шуточное или соревновательное оформление. Happy Slapping и Skull Breaker Challenge показывают, что цифровая фиксация насилия может становиться частью самого действия: нападение или причинение вреда совершается не только ради физического эффекта, но и ради последующего показа, обсуждения и групповой оценки [19, 20, 21].

Третий тип составляет правовой риск. Он возникает в тех случаях, когда челлендж или псевдофлешмоб вовлекает участников в действия, способные повлечь уголовную, административную или гражданско-правовую ответственность. В Kia Challenge объектом подражания становится способ неправомерного завладения автомобилем, а в кейсе Алекса Лесли - публично заданный сценарий поведения, связанный с нарушением личных границ других людей [18, 26, 27].

Четвертый тип можно определить как коммуникативно-этический риск. Он связан с размыванием представлений о согласии, личных границах, достоинстве другого человека и допустимых формах публичного взаимодействия. Такой риск особенно заметен в кейсах, где действие направлено не только на самого участника, но и на посторонних людей, которые становятся объектом нападения, провокации, унижения или нежелательного внимания.

Пятый тип связан с экстремальной самопрезентацией. В этих случаях опасность используется как ресурс видимости, статуса и личного бренда. Кейс Wu Yongning, а также практики subway surfing и зацепинга показывают, что риск может становиться главным содержанием публичного образа, а внимание аудитории - условием продолжения опасного поведения [24, 25].

Отдельно следует выделить ценностный риск. Он не всегда выражается в немедленном физическом или правовом вреде, но проявляется в возможном смещении акцента с безопасности, ответственности и эмпатии на зрелищность, популярность и групповое одобрение. В этом случае опасный челлендж воздействует не только как конкретный поступок, но и как способ символического закрепления риска в молодежной онлайн-коммуникации.

Обобщение кейсов

Рассмотренные кейсы различаются по форме действия. Одни связаны с прямым физическим риском, другие - с насилием, унижением, правонарушением, нарушением личных границ или экстремальной самопрезентацией. Blackout / Choking Game показывает, как прежняя опасная практика получает новую цифровую форму и может восприниматься несовершеннолетними как испытание, значимость этого кейса связана также с вопросом о роли платформенного распространения, поставленным в судебных разбирательствах [16, 17].

Кейс Kia Challenge демонстрирует превращение технической уязвимости и противоправного действия в тиражируемый цифровой сценарий: в этом случае подражание связано не с трюком, а с воспроизведением способа неправомерного завладения автомобилем [18]. Happy Slapping и Skull Breaker Challenge показывают другую логику: насилие или причинение вреда маскируется под игру, шутку или групповое развлечение, а видеозапись становится способом закрепить событие в цифровой среде [19, 20, 21].

Кейс Angel of Death Challenge, Car Surfing, Subway Surfing и случаи зацепинга позволяют увидеть, как опасность превращается в визуальное ядро действия: ценность публикации строится на близости к физическому риску, транспорту, высоте или возможной травме [22, 23, 24]. Кейс Wu Yongning относится к экстремальной самопрезентации: риск здесь становится частью личного бренда и способом удержания внимания аудитории [25]. Российский кейс Алекса Лесли важен как пример инфлюенсерского псевдофлешмоба, в котором лидер мнений задает аудитории сценарий поведения, переносимый в городскую офлайн-среду и затрагивающий личные границы других людей [26, 27].

Несмотря на различия, все рассмотренные кейсы объединяет общая медиакоммуникационная логика. Рискованное действие получает узнаваемую форму, становится пригодным для повторения, связывается с реакцией аудитории и может восприниматься молодежью как способ участия в актуальном тренде. Поэтому последствия опасных флешмобов не ограничиваются травмами, правонарушениями или отдельными общественными скандалами. Более широкий эффект состоит в том, что цифровая среда способна переводить риск в зрелищный, повторяемый и социально поощряемый сценарий поведения.

Полученные результаты позволяют уточнить понимание опасных челленджей в цифровой медиасреде. Их значение не исчерпывается тем, что они содержат потенциально опасный контент или фиксируют отдельные случаи девиантного поведения. В рассматриваемых кейсах риск получает форму повторяемого медиакоммуникационного сценария: действие становится узнаваемым, воспроизводимым, публично оцениваемым и пригодным для дальнейшего распространения.

Этот вывод соотносится с исследованиями онлайн-рисков для несовершеннолетних, в которых подчеркиваются уязвимость подростковой аудитории, значение социального давления, агрессивных практик, кибербуллинга и самоповреждающего поведения в цифровой среде [7, 8]. Вместе с тем проведенный анализ показывает, что для понимания опасных челленджей недостаточно фиксировать сам факт вреда. Существенным становится вопрос о том, каким образом рискованное действие превращается в образец для повторения. В этом состоит отличие настоящего исследования: акцент переносится с описания последствий на механизм медиакоммуникационной трансляции риска.

Исследования цифровой социализации показывают, что интернет-среда участвует в формировании повседневных практик, коммуникативных привычек и моделей поведения молодежи [6]. Материал данной статьи конкретизирует этот тезис применительно к вирусным флешмобам. Челлендж выступает не только как сообщение или развлечение, но и как форма включения в группу через действие. Пользователь демонстрирует принадлежность к тренду не только комментарием или реакцией, а воспроизведением заданного сценария, его видеозаписью и публикацией.

В этом отношении опасные челленджи близки к меметической логике цифровой культуры, описанной Л. Шифман [3]. Их распространение основано на узнаваемости, вариативности и серийном воспроизведении. Однако в отличие от большинства интернет-мемов, где копируется образ, фраза, интонация или смысловая конструкция, в опасном челлендже объектом тиражирования становится поступок. Именно это переводит меметическую копируемость в область телесных, правовых и этических последствий.

Особое значение имеет медиальная форма короткого видео. В логике М. Маклюэна форма сообщения влияет на характер его восприятия [4]. В случае опасных челленджей короткий ролик концентрирует внимание на кульминации: падении, трюке, нападении, провокации, нарушении запрета или взаимодействии с опасным объектом. Последствия действия нередко оказываются вынесены за пределы кадра и появляются позднее - в новостном, правовом, медицинском или экспертном контексте. В результате между визуальной выразительностью действия и представлением о его последствиях возникает смысловое расхождение.

Нормализация риска связана не только с содержанием ролика, но и с повторяемостью его появления в медиапотоке. Когда опасное действие многократно воспроизводится разными пользователями, оно может восприниматься уже не как исключение, а как устойчивая практика с названием, визуальным стилем, участниками и ожидаемой реакцией аудитории. В этом отношении полученные выводы соотносятся с культивационным подходом Дж. Гербнера, согласно которому регулярное медиапредставление моделей поведения влияет на представления аудитории о допустимом и распространенном [5]. Применительно к челленджам речь идет не о прямом доказательстве изменения ценностных ориентаций молодежи, а о ситуативном снижении критического восприятия риска в условиях группового одобрения и цифровой видимости.

При этом опасные действия не были порождены исключительно социальными медиа. Практики самоудушения, car surfing, уличного насилия или экстремальных трюков существовали до появления современных платформ [16, 23]. Новым является режим их цифрового обращения. Социальные медиа делают такие действия видимыми, удобными для копирования, включенными в систему реакций аудитории и потенциально поддержанными платформенной логикой рекомендаций. Поэтому проблема заключается не только в опасности самого действия, но и в условиях, при которых оно получает статус тренда.

Для интерпретации подобных кейсов необходимо различать медиапредставление риска и фактическую причинность. Публикации об опасных челленджах нередко связывают трагические события с цифровыми трендами без достаточной доказательной базы. В настоящем исследовании такие случаи не рассматривались как прямое подтверждение участия в челлендже, если связь между событием и практикой не была подтверждена источниками. Такой подход позволяет избежать воспроизведения сенсационной логики и рассматривать тревожные сообщения как часть медиарепрезентации риска, а не как самостоятельное доказательство причинной связи.

Алгоритмические рекомендации, реакции пользователей и архитектура короткого видео не являются нейтральным фоном распространения челленджей. Они задают условия, при которых одни формы поведения получают большую видимость, чем другие. Однако ответственность за опасный челлендж нельзя сводить только к платформе, автору контента или несовершеннолетнему участнику. Рискованный сценарий возникает на пересечении индивидуальной мотивации, группового давления, визуальной привлекательности, технической архитектуры платформы и уровня медиаграмотности аудитории.

Из этого следует, что профилактика опасных челленджей должна учитывать не только содержание рискованного действия, но и коммуникативные условия его привлекательности. Недостаточно сообщать, что конкретная практика опасна, необходимо объяснять, как цифровая среда превращает риск в зрелищный сценарий, почему реакция аудитории становится символическим вознаграждением и каким образом подражание может приводить к офлайн-последствиям.

Таким образом, социокультурная значимость вирусных флешмобов связана не только с прямым вредом для участника или пострадавшего лица. Более существенным является то, что цифровая медиасреда способна придавать опасному действию форму повторяемого, визуально привлекательного и социально поощряемого сценария. Для части молодежной аудитории такой сценарий может становиться способом самопрезентации, групповой идентификации и получения символического статуса.

Выводы

Проведенное исследование показывает, что вирусные флешмобы и челленджи в цифровой медиасреде следует рассматривать не только как форму сетевого развлечения, но и как способ трансляции рискованного поведения. Опасное действие приобретает медиальную форму, становится узнаваемым, воспроизводимым, публично оцениваемым и потому способным к дальнейшему распространению.

Главный вывод исследования состоит в том, что цифровая среда не просто демонстрирует риск, а создает условия для его копирования, символического поощрения и частичной нормализации. В этом случае рискованное поведение воспринимается не как единичное нарушение, а как участие в тренде, позволяющее получить внимание, подтвердить групповую принадлежность или выстроить публичный образ. Поэтому последствия опасных челленджей связаны не только с физическим вредом, правовыми нарушениями или общественными скандалами, но и с изменением способов представления риска в молодежной онлайн-коммуникации.

Практическое значение полученных результатов связано с профилактикой цифровых рисков и развитием медиаобразования. Профилактические материалы целесообразно строить не только вокруг предупреждения о вреде отдельных челленджей, но и вокруг объяснения механизмов их привлекательности: вирусного

распространения, подражания, группового давления, алгоритмической видимости и символического вознаграждения за риск. Такой подход позволяет сместить акцент с запрета конкретной практики на формирование критического отношения к самому механизму вовлечения.

Для цифровых платформ результаты исследования указывают на необходимость учитывать не только наличие опасного контента, но и условия его распространения. К профилактическим мерам могут относиться ограничение рекомендательного продвижения рискованных сценариев, оперативная маркировка опасных практик, перенаправление пользователей к предупреждающим материалам и снижение видимости контента, построенного на причинении вреда, нарушении личных границ или провоцировании противоправных действий.

Для педагогов, родителей и специалистов по работе с молодежью важным направлением становится обсуждение мотивов участия в опасных челленджах. Речь идет не только о незнании последствий, но и о потребности в признании, статусе, принадлежности к группе и публичной видимости. Поэтому профилактическая коммуникация должна учитывать социальную привлекательность риска и предлагать молодежи безопасные формы самопрезентации, группового участия и получения положительной реакции.

Перспективы дальнейших исследований связаны с анализом пользовательских комментариев, реакций аудитории, механизмов группового одобрения и различий между платформами в распространении опасных челленджей. Отдельного внимания требует изучение российских кейсов, инфлюенсерских псевдофлешмобов и платформенных практик ограничения рискованного контента. Это позволит точнее описать условия, при которых опасное действие получает статус социально заметного и повторяемого цифрового сценария.

Список источников

1. Кастельс М. Власть коммуникации. Москва : Издательский дом Высшей школы экономики. 2016. 564 с.

2. Dawkins R. The Selfish Gene. Oxford : Oxford University Press. 1976. 360 p.

3. Shifman L. Memes in Digital Culture. Cambridge : MIT Press. 2014. 218 p.

4. McLuhan M. Understanding Media: The Extensions of Man. New York : McGraw-Hill. 1964. 396 p.

5. Gerbner G., Gross L., Morgan M., Signorielli N. Living with television: The dynamics of the cultivation process // Perspectives on Media Effects / ed. by J. Bryant, D. Zillmann. Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates. 1986. P. 17 – 40.

6. Бочкарёва Н. П. Цифровая социализация современной молодёжи // Социология образования. 2021. № 2. С. 92 – 108.

7. Livingstone S., Smith P. K. Annual research review: Harms experienced by child users of online and mobile technologies: The nature, prevalence and management of sexual and aggressive risks in the digital age // Journal of Child Psychology and Psychiatry. 2014. Vol. 55. № 6. P. 635 – 654. DOI: 10.1111/jcpp.12197.

8. Hinduja S., Patchin J. W. Bullying, cyberbullying, and suicide // Archives of Suicide Research. 2010. Vol. 14. № 3. P. 206 – 221. DOI: 10.1080/13811118.2010.494133.

9. Kobilke L. Understanding youth participation in social media challenges: A scoping review of definitions, typologies, and theoretical perspectives // Computers in Human Behavior. 2024. Vol. 157. Article 108265. DOI: 10.1016/j.chb.2024.108265.

10. Khasawneh A., Chalil Madathil K., Zinzow H. [et al.]. Factors Contributing to Adolescents' and Young Adults' Participation in Web-Based Challenges: Survey Study // JMIR Pediatrics and Parenting. 2021. Vol. 4. № 1. Article e24988. DOI: 10.2196/24988.

11. Roth R. A study of adolescents' and young adults' TikTok challenge participation in South India // Human Factors in Healthcare. 2022. Vol. 1. Article 100005. DOI: 10.1016/j.hfh.2022.100005.

12. Bonifazi G. Investigating community evolutions in TikTok dangerous and non-dangerous challenges // Journal of Information Science. 2024. Vol. 50. № 5. P. 1170 – 1194. DOI: 10.1177/01655515221116519.

13. Middelberg L. K. Risky social media challenges: a scoping review, 2000-2024 // Injury Epidemiology. 2025. Vol. 13. Article 1. DOI: 10.1186/s40621-025-00647-0.

14. Yin R. K. Case Study Research and Applications: Design and Methods. 6th ed. Thousand Oaks : SAGE Publications. 2018. 352 p.

15. Braun V., Clarke V. Using thematic analysis in psychology // Qualitative Research in Psychology. 2006. Vol. 3. № 2. P. 77 – 101. DOI: 10.1191/1478088706qp063oa.

16. Unintentional Strangulation Deaths from the «Choking Game» Among Youths Aged 6-19 Years, United States, 1995-2007 // Morbidity and Mortality Weekly Report. 2008. Vol. 57. № 6. P. 141 – 144. URL: https://www.cdc.gov/mmwr/preview/mmwrhtml/mm5706a1.htm

17. Raymond N. TikTok must face lawsuit over 10-year-old girl's death, US court rules // Reuters. 2024. August 28. URL: https://www.reuters.com/legal/tiktok-must-face-lawsuit-over-10-year-old-girls-death-us-court-rules-2024-08-28/

18. Krisher T. Hyundai, Kia update security after TikTok challenge thefts // Associated Press. 2023. February 15. URL: https://apnews.com/article/hyundai-kia-tiktok-thefts-bba09eb3e84d3d504f3260b7a8a37bb0

19. Four jailed over killing of bar manager // The Guardian. 2006. January 23. URL: https://www.theguardian.com/uk/2006/jan/23/ukcrime

20. Jones S. «Happy slapping» teenagers jailed for attack on grandfather // The Guardian. 2010. July 26. URL: https://www.theguardian.com/uk/2010/jul/26/happy-slapping-teenagers-jailed-manslaughter

21. TikTok challenge leads to Ozark kid's broken arm // WSFA / WTVY. 2020. February 15. URL: https://www.wsfa.com/2020/02/14/tiktok-challenge-leads-ozark-kids-broken-arm/

22. Teens jumping in front of moving trucks in «Angel of Death» TikTok Challenge, UNAIR Psychology Expert Explains // Universitas Airlangga. 2022. June 16. URL: https://unair.ac.id/en/teens-jumping-in-front-of-moving-trucks-in-angel-of-death-tiktok-challenge-unair-psychology-expert-explains/

23. Injuries Resulting from Car Surfing, United States, 1990-2008 // Morbidity and Mortality Weekly Report. 2008. Vol. 57. № 41. P. 1121 – 1124. URL: https://www.cdc.gov/mmwr/preview/mmwrhtml/mm5741a2.htm

24. Attanasio C. Kids in New York keep dying while «subway surfing» on top of trains. Can they be stopped? // Associated Press. 2025. February 7. URL: https://apnews.com/article/subway-surfing-nyc-deaths-tiktok-41a85ff57f1d2493a52679a9fc6fd367

25. Beijing Internet Court Civil Judgment: (2018) Jing 0491 Min Chu No. 2386 // Beijing Internet Court. 2019. September 3. URL: https://english.bjinternetcourt.gov.cn/2019-09/03/c_198.htm

26. СК завел против Алекса Лесли дело о склонении к изнасилованию // РБК. 2025. 25 июня. URL: https://www.rbc.ru/society/25/06/2025/685c2c829a794739c50f4652

27. В Москве двух мужчин арестовали за домогательства в центре города // РБК. 2025. 27 июня. URL: https://www.rbc.ru/politics/27/06/2025/685ea99e9a7947c2155e8e0e

References

1. Castells M. The Power of Communication. Moscow: Higher School of Economics Publishing House. 2016. 564 p.

2. Dawkins R. The Selfish Gene. Oxford: Oxford University Press. 1976. 360 p.

3. Shifman L. Memes in Digital Culture. Cambridge: MIT Press. 2014. 218 p.

4. McLuhan M. Understanding Media: The Extensions of Man. New York: McGraw-Hill. 1964. 396 p.

5. Gerbner G., Gross L., Morgan M., Signorielli N. Living with Television: The Dynamics of the Cultivation Process. Perspectives on Media Effects, ed. by J. Bryant, D. Zillmann. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates. 1986. P. 17 – 40.

6. Bochkareva N.P. "Digital Socialization of Modern Youth". Sociology of Education. 2021. № 2. P. 92 – 108.

7. Livingstone S., Smith P.K. Annual research review: Harms experienced by child users of online and mobile technologies: The nature, prevalence, and management of sexual and aggressive risks in the digital age. Journal of Child Psychology and Psychiatry. 2014. Vol. 55. № 6. P. 635 – 654. DOI: 10.1111/jcpp.12197

8. Hinduja S., Patchin J.W. Bullying, cyberbullying, and suicide. Archives of Suicide Research. 2010. Vol. 14. № 3. P. 206 – 221. DOI: 10.1080/13811118.2010.494133.

9. Kobilke L. Understanding youth participation in social media challenges: A scoping review of definitions, typologies, and theoretical perspectives. Computers in Human Behavior. 2024. Vol. 157. Article 108265. DOI: 10.1016/j.chb.2024.108265.

10. Khasawneh A., Chalil Madathil K., Zinzow H. [et al.]. Factors Contributing to Adolescents' and Young Adults' Participation in Web-Based Challenges: Survey Study. JMIR Pediatrics and Parenting. 2021. Vol. 4. № 1. Article e24988. DOI: 10.2196/24988.

11. Roth R. A study of adolescents' and young adults' TikTok challenge participation in South India. Human Factors in Healthcare. 2022. Vol. 1. Article 100005. DOI: 10.1016/j.hfh.2022.100005.

12. Bonifazi G. Investigating community evolutions in TikTok dangerous and non-dangerous challenges. Journal of Information Science. 2024. Vol. 50. № 5. P. 1170 – 1194. DOI: 10.1177/01655515221116519.

13. Middelberg L.K. Risky social media challenges: a scoping review, 2000-2024. Injury Epidemiology. 2025. Vol. 13. Article 1. DOI: 10.1186/s40621-025-00647-0.

14. Yin R.K. Case Study Research and Applications: Design and Methods. 6th ed. Thousand Oaks: SAGE Publications. 2018. 352 p.

15. Braun V., Clarke V. Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology. 2006. Vol. 3. № 2. P. 77 – 101. DOI: 10.1191/1478088706qp063oa.

16. Unintentional Strangulation Deaths from the "Choking Game" Among Youths Aged 6-19 Years, United States, 1995-2007. Morbidity and Mortality Weekly Report. 2008. Vol. 57. № 6. P. 141 – 144. URL: https://www.cdc.gov/mmwr/preview/mmwrhtml/mm5706a1.htm

17. Raymond N. TikTok must face lawsuit over 10-year-old girl's death, US court rules. Reuters. 2024. August 28. URL: https://www.reuters.com/legal/tiktok-must-face-lawsuit-over-10-year-old-girls-death-us-court-rules-2024-08-28/

18. Krisher T. Hyundai, Kia update security after TikTok challenge thefts. Associated Press. 2023. February 15. URL: https://apnews.com/article/hyundai-kia-tiktok-thefts-bba09eb3e84d3d504f3260b7a8a37bb0

19. Four jailed over killing of bar manager. The Guardian. 2006. January 23. URL: https://www.theguardian.com/uk/2006/jan/23/ukcrime

20. Jones S. "Happy slapping" teenagers jailed for attack on grandfather. The Guardian. 2010. July 26. URL: https://www.theguardian.com/uk/2010/jul/26/happy-slapping-teenagers-jailed-manslaughter

21. TikTok challenge leads to Ozark kid's broken arm. WSFA / WTVY. 2020. February 15. URL: https://www.wsfa.com/2020/02/14/tiktok-challenge-leads-ozark-kids-broken-arm/

22. Teens jumping in front of moving trucks in "Angel of Death" TikTok Challenge, UNAIR Psychology Expert Explains. Universitas Airlangga. 2022. June 16. URL: https://unair.ac.id/en/teens-jumping-in-front-of-moving-trucks-in-angel-of-death-tiktok-challenge-unair-psychology-expert-explains/

23. Injuries Resulting from Car Surfing, United States, 1990-2008. Morbidity and Mortality Weekly Report. 2008. Vol. 57. № 41. P. 1121 – 1124. URL: https://www.cdc.gov/mmwr/preview/mmwrhtml/mm5741a2.htm

24. Attanasio C. Kids in New York keep dying while "subway surfing" on top of trains. Can they be stopped? Associated Press. 2025. February 7. URL: https://apnews.com/article/subway-surfing-nyc-deaths-tiktok-41a85ff57f1d2493a52679a9fc6fd367

25. Beijing Internet Court Civil Judgment: (2018) Jing 0491 Min Chu No. 2386. Beijing Internet Court. 2019. September 3. URL: https://english.bjinternetcourt.gov.cn/2019-09/03/c_198.htm

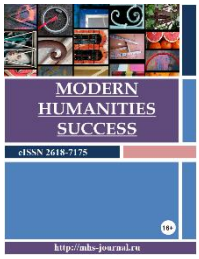
26. The Investigative Committee has opened a case against Alex Leslie for incitement to rape. RBC. 2025. June 25. URL: https://www.rbc.ru/society/25/06/2025/685c2c829a794739c50f4652

27. In Moscow, two men were arrested for harassment in the city center. RBC. 2025. June 27. URL: https://www.rbc.ru/politics/27/06/2025/685ea99e9a7947c2155e8e0e

Информация об авторах

Юрмин М.Б., аспирант, НОЧУ ВО Московский университет «Синергия», Varesh000@yandex.ru

© Юрмин М.Б., 2026



Научно-исследовательский журнал «*Modern Humanities Success / Успехи гуманитарных наук*»
https://mhs-journal.ru
2026, № 10 / 2026, Iss. 10 https://mhs-journal.ru/archives/category/publications
Научная статья / Original article
Шифр научной специальности: 5.9.1. Русская литература и литературы народов Российской Федерации (филологические науки)
УДК 821.161.1.09
DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-93-98

Онирические мотивы в малой прозе Ф. Сологуба и В. Брюсова

[1] Осипова О.И.,
[1] Дальневосточный государственный технический рыбохозяйственный университет

Аннотация: статья посвящена анализу онирических мотивов в малой прозе Фёдора Сологуба и Валерия Брюсова. В центре внимания находится исследование роли сновидений, грез, мечтаний и других пограничных состояний сознания в структуре художественного текста символистов. На материале рассказов Сологуба «Утешение» и «Жало смерти. Рассказ о двух отроках» и новелл Брюсова «Теперь, когда я проснулся» и «В башне» рассматриваются особенности функционирования онирических мотивов, их влияние на развитие сюжета и раскрытие внутреннего мира героев. Выделяются ключевые особенности в подходе писателей к изображению сновидческой темы. У Сологуба и у Брюсова сон выступает как форма эскапизма, бегства от действительности. Размытие границ между сном и явью становится важным приемом, создающим двуплановость повествования. Для героев Сологуба сон и греза способствуют фатальному принятию смерти. У героев Брюсова выход их сна ощущается как трагическое прозрение и катастрофа, вызванная сомнением героя в реальности происходящего во сне или наяву. Граница между сном, грезой и явью оказывается проницаемой. Но поскольку в новеллах Брюсова повествование ведется от первого лица, то данная граница становится внутренним переживанием героя. В рассказах Сологуба, повествование в которых построено от третьего лица, граница служит для создания контраста между внутренним миром героя и окружающей реальностью, повествователь часто изображает внутреннюю точку зрения героя, но оставляет его в момент ухода, показывая объективную картину. Материалы статьи могут быть использованы в подготовке лекционных и практических занятий по курсу истории русской литературы, а также в рамках спецкурсов.

Ключевые слова: онейросфера, мотив сна, пространство сна, символизм, Ф. Сологуб, В. Брюсов, двойничество

Для цитирования: Осипова О.И. Онирические мотивы в малой прозе Ф. Сологуба и В. Брюсова // Modern Humanities Success. 2026. № 10. С. 93 – 98. DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-93-98

Поступила в редакцию: 21 мая 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 19 июня 2026 г.; Принята к публикации: 14 июля 2026 г.

***

Oneiric motifs in the short prose of F. Sologub and V. Bryusov

[1] Osipova O.I.,
[1] Far Eastern State Technical Fisheries University

Abstract: the article is devoted to the analysis of oneiric motifs in the short prose of Fyodor Sologub and Valery Bryusov. The focus is on the role of dreams, reveries, fantasies, and other borderline states of consciousness in the structure of the Symbolists' literary texts. Based on the material of Sologub's stories "Consolation" and "The Sting of Death. A Tale of Two Youths" and Bryusov's novellas "Now, When I Have Awakened..." and "In the Tower", the article examines the peculiarities of the functioning of oneiric motifs, their influence on plot development, and the revelation of the characters' inner worlds. The study highlights key differences in the authors' approaches to depicting the dream theme. For both Sologub and Bryusov, sleep acts as a form of escapism, a flight from reality. The blurring of the boundaries between dream and reality becomes an important technique that creates a two-plane narrative structure. For Sologub's characters, dreams and reveries lead to a fatal acceptance of death. For Bryusov's heroes, awakening from a dream is experienced as a tragic epiphany and catastrophe, caused by the hero's doubt about the reality of what is happening, whether in a dream or in waking life. The boundary between sleep, reverie, and reality proves to be permeable. However, since Bryusov's novellas are written in the first-person narrative, this boundary becomes an internal experience for the hero. In Sologub's stories, which are written in the third person, the boundary serves to create a contrast between the hero's inner world and the surrounding reality; the narrator often presents the hero's internal point of view but leaves him at the moment of departure, showing an objective picture. The materials of the article can be used in the preparation of lecture and practical classes for the course on the history of Russian literature, as well as in special courses.

Keywords: oneirosphere, dream motif, dream space, Symbolism, F. Sologub, V. Bryusov, duality

For citation: Osipova O.I. Oneiric motifs in the short prose of F. Sologub and V. Bryusov. Modern Humanities Success. 2026. 10. P. 93 – 98. DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-93-98

The article was submitted: May 21, 2026; Approved after reviewing: June 19, 2026; Accepted for publication: July 14, 2026.

Введение

Онейросфера в художественном тексте описывается как альтернативная реальность. «Сон изначально является другой реальностью относительно яви. Причем, эта другая реальность доступна и знакома. Именно поэтому сон является моделью для изображения других реальностей и состояний, когда действуют иные, отличные от привычных, законы» [7, с. 38]. Под онирическим понимается описание разнообразных пограничных состояний, которые выражаются в мотиве сна, мотиве видения, бреда, галлюцинации, вдохновения, отчасти гипноза.

Для прозы писателей-символистов характерна двуплановость художественной системы, при которой реальный мир находится в оппозиционной связи с миром ирреальным, который довольно часто создается за счет включения в повествование сновидческих эпизодов. Благодаря появлению снов в произведениях начинает вызревать и развиваться тема раздвоенности ощущений главного героя.

Онейротопика в рассказах проявляется как метаустановка на ирреалистическое сочетание действительности и вненаходимого, неземного. Довольно часто в прозаическом творчестве Ф. Сологуба и В. Брюсова встречается мотив жизни-сна, при этом сон вытесняет жизнь, действия во сне становятся ведущими в повествовании.

Цель статьи – проанализировать функции онерических мотивов в рассказах Ф. Сологуба «Утешение» и «Жало смерти. Рассказ о двух отроках» и новеллах Брюсова «Теперь, когда я проснулся» и «В башне».

Материалы и методы исследований

В качестве эмпирической базы выступают произведения малой прозы Ф. Сологуба и В. Брюсова, в которых онирические мотивы играют сюжетообразующую роль. В статье применялись описательный и сравнительный методы исследования.

Теоретической и методологической основой статьи послужили работы, посвященные особенностям воплощения онейросферы в русской литературы, в числе которых исследования О.Ю. Славиной [11], В.В. Савельевой [8], Н.А. Нагорной [5], О.В. Сергеева [9] и других исследователей.

Результаты и обсуждения

В рассказе Ф. Сологуба «Утешение» дивные грезы становятся для героя способом бегства от неприглядной действительности: в школе и в семье всё плохо, герой ощущает злость или равнодушие окружающих людей, а главное, безысходность настоящего. Герою рассказа Дмитрию Дармостуку свойственно погружаться в мечтания или воспоминания, это особенность его характера. Случайная смерть девочки, которая произошла на глазах героя, приводит его к мысли о смерти, первый раз он подумал о ней со страхом: «Это была невозможная и ужасная мысль…» [12, с. 550]. Но события, которые впоследствии происходят в его жизни, приводят героя к идее о смерти-избавительнице. Как такового сна в сюжете нет, но герой грезит, мечтает, что в целом также входит в структуру онейрического мотива. В грезах ему является умершая девочка, при этом образ ее постепенно трансформируется и становится все менее связан с реальным, увиденным когда-то. В мечтах героя Раечка представляется ему «в алмазном венце», «Легкие, прозрачные крылья трепетали за ее плечами. Она была вся ясная, как заря на закате. Ее волосы, сложенные на голове, светлы и пламенны» [12, с. 552). Девочка, «не такая, как все», является в видениях герою, «зовет его». В финале рассказа герой повторяет путь Раи, он также как она становится на подоконник. Смерть героя не показывается, но повествование переходит с внутренней точки зрения, отображающей сознание мальчика, на внешнюю – повествователя, сочувствующего своему герою, но в то же время показывающего объективную картину окружающего мира после ухода героя.

В рассказе Сологуба «Жало смерти. Рассказ о двух отроках» герою Коле снится сон, который концентрирует сюжет внутренних изменений героя: от тревоги, вызванной словами героя-искусителя Вани о свободе от земной жизни, до условной смерти во сне, где герой падает и просыпается. Но в конце рассказа нет «глубокой вышины», к которой устремляется мальчик во сне, а только: «Луна, ясная и холодная, висела над обрывом, смотрела пристально и ждала» [12, с. 598]. Единственный описанный в

произведении сон становится своего рода вехой, после которой герой перестает бояться смерти и все более оказывается подвластен уговорам Вани. Вне сна не оставляют героя «гибельные чары» Вани, который соблазняет его мечтой о свободе, которую даст смерть: «Он заманивал Колю в лес и чаровал под сумрачными лесными сенями. Порочные глаза его наводили забвение на Колю, – забвение столь глубокое, что иногда Коля смотрел вокруг себя не узнающими и не понимающими ничего глазами» [12, с. 581-582]. «Ваня хвалил и смерть, и загробную жизнь. Коля слушал и верил. И все забвеннее становилась для него природа, и все желаннее и милее смерть, утешительная, спокойная, смиряющая всякую земную печаль и тревогу. Она освобождает, и обещания ее навеки неизменны» [12, с. 593]. Каждый эпизод видения или сна в рассказах Сологуба приближает героя к развязке, в которой смерть желанна.

Среди новелл Брюсова есть несколько, непосредственно связанных с онейросферой. В новелле «Теперь, когда я проснулся…» подзаголовок «Из записок психопата» предполагает дневниковую, исповедальную форму повествования: «Дневник преступника как жанр не нов, как и исповедь порочной души. Пределов здесь также нет. Структурная же организация рассказа продумана. Начало – теоретическое обоснование преступной психологии, в центральной части дано определение психологических детерминантов преступления, в заключительной рисуется само преступление, которое возвращает рассказчика из снов в реальность. По ходу повествования выясняется, что герой раскаивается в преступлении» [9].

Сон становится нарративной стратегией в новелле, в которой описывается сбой объективного и субъективного времени и пространства во внешней жизни я-повествователя, сбой вызван уверенностью, что «сон – вторая действительность», погруженностью в себя, а также осознанием, что во сне он чувствует себя свободным от моральных принципов, определенных обществом и цивилизацией. Исследователи отмечают, что «в рассказе реализуются и двоемирие, и двойничество: в качестве иной реальности выступают сны, где персонаж ведёт себя как классический злодей с патологической тягой к насилию, в обычном же мире он старается жить по законам общества, хотя и признаёт иллюзорность закрепившихся норм»[6, с. 4304]. Герой научился во сне создавать пространство, в котором он становится властителем судеб и душ. При этом он способен вызвать «осознанные сновидения», в которых у него есть проводник, двойник, иное тело, которое действует вместо, но его ощущения в то же время передаются самому герою. Противопоставление-слияние себя и «призрака», блуждающего «в мире грез», объясняется следующим образом: «Я как бы наблюдал свой призрак, совершающий во сне то или другое, руководил им и в то же время переживал со всей страстностью все его ощущения» [2, с. 23]. В дальнейшем повествовании можно увидеть момент их полного слияния, момент определяющий точку невозврата в деяниях героя, когда пространственно-временные признаки реальности и сна не выражены, и на первый план выдвинуты действия иномирного персонажа, которыми руководит герой-рассказчик: «Пойдем, – сказал я своему призраку, – пойдем, она спит сейчас…».

Повинуясь, я пошел знакомым путем по неосвещенным комнатам. Мне казалось, что я не иду, передвигая ноги, а лечу, как то всегда бывает во сне. Проходя через залу, я увидел, в окна, крыши города и подумал: «Все это в моей власти» [2, с. 25].

В новелле описывается мистериальное действие, где герой отчасти становится божеством и демиургом. В персональном мире повествователя появились персонажи, созданные его воображением: «С течением времени у меня возникли любимые типы жертв. Я знал их по именам» [2, с. 24].

Сон в сознании героя связан с преодолением смерти, потому что смерть в призрачном мире оказывалась подвластна герою: «Иногда, и даже нередко, я заставлял воскреснуть уже замученных мною, чтобы еще раз насладиться их страдальческой смертью» [2, с. 24].

«Сновидческое пространство построено как театральное: это и описание пространства в начале литературного сна, подобное оформлению сцены до начала действия, и знаковая функция всех предметов, появляющихся в сновидении, что аналогично продуманности реквизита, и одежда персонажей сна, ориентированная на восприятие сновидцем, то есть, являющая костюмом» [7, с. 41]. Данная особенность ярко проявляется в описании снов в новелле: «Я создал себе наиболее подходящую обстановку для своих сновидений. То был обширный зал где-то глубоко под землей. Он был освещен красным огнем двух огромных печей. Стены, по-видимому, были железные. Пол каменный. <…> Когда счастливая судьба давала мне мою свободу, я почти всегда устремлялся тотчас в свое таинственное убежище» [2, с. 25]. Также в последнем сне-яви герой велит своему призраку взять «с собой тонкий кинжал, ручка которого отделана слоновой костью», так как управляемый сон должен быть идеально срежиссирован, до мелочей продуман, а реквизит безупречен. Но грань между сном и реальностью оказывается проницаемой: то, что мнилось, как осознанный сон оказывается явью: «Тогда я вдруг понял, что в этот раз все, что свершилось, было не во

сне» [2, с. 26]. Проходит переворот в ролях героя и его двойника, уже не герой управляет своим двойником, оставаясь безнаказанным, а сам оказывается в положении преступника.

Новелла «В башне» имеет подзаголовок «Записанный сон». Эта новелла близка «Теперь, когда я проснулся» повествовательной структурой, оба героя записывают сны: «И вот я сижу за своим письменным столом, окруженный знакомыми, любимыми книгами, записываю свой длинный сон, собираюсь начать обычную жизнь этого дня». О.В. Сергеев рассматривает данное произведение как пример художественной автоматизации: «процесс записи сна в рассказе – акт творчества. Роль «официального писца» вытесняется актом-творчеством, сакрализацией профанного опыта. Образ башни, и все, что связано с ним, приобретает в рассказе значение истинной реалии…» [9]. Сон с одной стороны фрагментарен, а с другой – разворачивается хронологически последовательно, что определяет сомнения рассказчика в том, где же подлинная реальность. Точечно описана любовь героя. Интересна сцена признания в любви девушке, которое происходит на ступенях башни: «Мы встретились на узкой лестнице, ведшей на сторожевую вышку. <…> Я прижался к стене, протянул руки и сказал: Матильда не побледнела, а только опустила голову и ответила тихо. Потом она быстро побежала наверх, а я остался у стены, с протянутыми руками» [2, с. 90]. Данная сцена типологически связана с картиной Фредерика Уильяма Бёртона «Хеллелила и Хильдебранд: встреча на лестнице башни», написанную в 1864 году, на которой также изображена запретная встреча влюбленных. Позы героев картины воспроизведены в брюсовском рассказе.

Исторический контекст становится понятен только в момент острого конфликта с Гуго фон-Ризеном, заложником которого является герой. Тогда герою, который в начале повествования отмечал, что не может определить эпоху, в которой он находится, вспоминаются исторические события. Интересно, что воспоминания во сне об исторических событиях, связанных с именем Александра, «кичащегося прозвищем Невского», о собственной национальной принадлежности оказались исторически верными. Поэтому пророческим выступление рассказчика будет только для других героев его сна, в то время как для самого рассказчика это лишь воспоминания образованного человека. В пророчестве, сделанном героем, есть проявление театральности, свойственной сновидческой теме в художественной литературе: «Я говорил это, словно играя роль на сцене, и подбирал нарочно старинные выражения, чтобы мой язык соответствовал эпохе, а Гуго пришел от моих слов в ярость» [2, с. 93]. Внезапное осознание того, что все происходящее – сон, придает герою смелость и мужество, чтобы перенести наказание, последовавшее за этим откровением: «Неодолимое мужество ощутил я в своей душе, так как от моих врагов мог уйти в тот мир, куда они не могли последовать за мною». Пространство сна становится местом испытания героя. В его сне моделируется ситуация, в которой герой оказывается перед моральным выбором, и в силу того, что он осознает, что всё происходящее ему снится, он чувствует в себе силы противостоять хозяину замка.

В рассказе нет проводника, который бы вел героя по сновидческому пространству, но сама раздвоенность сознания героя, его неуверенность в том, какая же реальность подлинная создают эффект двойничества.

Здесь, как и в рассказе «Теперь, когда я проснулся» границы сна и реальности размыты, сновидец не уверен до конца, где именно он находится и что можно считать реальностью: «Возможность в любой момент обернуть оппозицию сна и яви вокруг своей оси делает ее крайне неустойчивой; онейрическая модель реальности у Брюсова подвижна и обладает свойствами зеркальности» [5, с. 86]. Главный вопрос, который задают себе герои новелл, заключается в определении реальности пережитого во сне. Неоднозначность концовки произведения, точка зрения самого героя на происходящее соответствует эстетическим убеждениям Брюсова: истин может быть несколько и они не исключают друг друга. Для читателя, также как и для героя, возможна подлинность происходящего в замке Гуго фон-Ризена и реальность, в которой «очнулся» герой, что во многом связано с принципом организации повествования от первого лица, при котором читатель ограничен только точкой зрения героя на события. Мир реальный в новеллах теряет устойчивость, становится более призрачным, потому что в нем размыты ориентиры, которые могли бы привязать сознание героя. В то же время мир, воплощенный в снах, выступает как сущность, имеющая в глазах героя большую осязаемость. Намеренно созданный пограничный статус героя создает конфликт в новеллах.

В рассмотренных произведениях Ф. Сологуба и В. Брюсова возникает две классические сюжетные ситуации, связанные со сном: получение чего-то, невозможного в реальной жизни (абсолютная власть или утешение), а также пребывание в инореальности. Причем в том и другом произведении эти ситуации проявляются одновременно. Герой новеллы Брюсова, желая получить то, что по моральным законам общества он не может реализовать в реальности, создает условия для реализации своих желаний во сне,

при этом погружается в состояние управляемого сна. Герой рассказа «Утешение» также сознательно находит утешение в грезах о смерти, в состоянии, когда греза полностью овладела его сознанием, он погибает.

В рассказах у героев, как правило, есть проводник в потустороннее, который показывает герою иной мир. Для героя Брюсова этот проводник становится своего рода альтер-эго, благодаря которому он остро проживает все чувства. У Дмитрия Дармостука проводником в иной мир становится Рая, образ ее развивается от незнакомой девочки, смерть которой случайно увидел герой, до «От ее прекрасного лица изливался в полусумрак таинственный и нежный свет, и глаза ее в этом свете сияли, как два вечереющие светила» [12, с. 561]. Раечка представляется мальчику представительницей небесного мира, меняется и ее имя: пока она мыслилась героем как умершая девочка, он называл ее Раечка, после воображаемого диалога с ней имя изменяется: «Я уже не Раечка, я – большая. Меня зовут Рая, потому что я живу в раю» [12, с. 539]. Проводником в мир смерти становится Ваня, который, соблазняя Колю ликами смерти, сам поддался этим же чарам: «Вначале он хотел отравить Колю и уйти. Потом уже он не думал о том, что уйдет. Пленили его мечты о смерти» [12, с. 594]. Под влиянием проводника в рассказах Сологуба происходит смерть героя в реальности.

Онирическая тема в рассказах реализуется в таких пограничных состояниях как сон, грезы, зачарованность. Все это становится для героев способом противостоять реальности, которая по разным причинам психопатического или социально-бытового плана их не устраивает. Герой не находит места в действительности или отвергает ее законы и устои. Единственно оправданным решением ему кажется либо добровольный уход в пространство сна, либо смерть.

В новеллах Брюсова реальность побеждает, герой оказывается выдворен из комфортного мира, границы между мирами проницаемы. В обеих рассмотренных новеллах (и не только в них, можно вспомнить и о романе «Огненный ангел», в котором онерическая сфера сюжетно организуется более многопланово, чем в новеллах) в сознании героя подменяются категории реальности и бреда, реальности и сна, что актуализирует устойчивый для прозы Брюсова мотив «разгадывания истины». В рассказах Сологуба уход-смерть окончателен, при этом окружающий мир, как правило, равнодушен к уходу героя.

В произведениях обоих авторов грань между сном, мечтой или чарами и реальностью подвижна или размыта. Но у Сологуба этим подчеркивается фатализм, в то время как в новеллах Брюсова вненаходимость героя связана с его внутренней раздвоенностью.

С точки зрения сюжетной организации сон или греза в рассказах Сологуба оказываются вплетены в повествование о реальности и раскрывают внутренний путь героя от страха перед смертью до ее принятия как избавления, в то время как в рассмотренных новеллах Брюсова для сюжета важнее онирическая действительность, которая может занимать все пространство нарратива. Сон или греза героя часто становится тем переломным моментом в сюжете, после которого он уже не может стать прежним.

Финал рассмотренных произведений связан с разрешением сновидческого конфликта. У Сологуба – это уход героя, у Брюсова – момент прозрения или наоборот активного сомнения в реальности, в любом случае с завершением сна случается катастрофа. Сологуб также продемонстрировал, что дневное сознание героев, в котором нет веры в справедливый миропорядок, порождает состояние грезы, но она не спасает героев, а уводит за грань.

Выводы

Таким образом, в рассмотренных произведениях Ф. Сологуба и В. Брюсова онирические мотивы формируют две ключевые сюжетные ситуации: получение недостижимого в реальности (власти или утешения) и полное погружение в иную реальность. У Сологуба сон и грезы связаны с мыслями о смерти, которые полностью овладевают его сознанием и приводят к гибели. Герой Брюсова как правило создает управляемое сновидческое пространство, в котором его альтер-эго действует так, как не может герой в реальности. Сновидческое становится способом противостояния реальности. Размытость грани между сном и явью подчеркивает фатализм в рассказах Сологуба и внутреннюю раздвоенность героя в новеллах Брюсова.

Список источников

1. Бескова И.А. Природа сновидений: эпистемологический анализ. М.: Институт философии РАН. 2005. 239 с.

2. Брюсов В. Проза. Собрание сочинений: В 3 тт. Т. 1. М.: Библиосфера. 1997. 528 с.

3. Ивашевская Е.А., Дубова М.А. «Зазеркалье» как миромоделирующая универсалия в малой прозе В.Я. Брюсова // Казанская наука. 2024. № 4. С. 194 – 196.

4. Клыпина И.В. Художественное осмысление темы детства в рассказах Фёдора Сологуба // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2021. Т. 15. № 2. С. 22 – 30.

5. Нагорная Н.А. Онейросфера в русской прозе XX века: модернизм, постмодернизм: Монография. М.: МАКС-Пресс. 2006. 260 с.

6. Осьмухина О.Ю., Трушкина А.П. Поэтика «готической» новеллы В. Брюсова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2024. Т. 17. № 11. С. 4301 – 4306.

7. Панкратова М.Н. Онирический мотив: структура и особенности функционирования. («Огненный ангел» В.Я. Брюсова): дис. … канд. филол.н. М., 2015. С. 38.

8. Савельева В.В. Художественная гипнология и онейропоэтика русских писателей. Алматы: Жазуши. 2013. 520 с.

9. Сергеев О.В. Поэтика сновидений в прозе русских символистов: Валерий Брюсов и Федор Сологуб: дис. ... д. филол. н. Москва. 2002. 563 с.

10. Синякова Л.Н. Танатология Ф. Сологуба: персонажи-медиумы в ранней прозе писателя («Утешение», «Жало смерти») // Сибирский филологический журнал. 2024. № 2. С. 27 – 34.

11. Славина О.Ю. Поэтика сновидений: на материале прозы 1920-х гг.: дис. … канд. филол. н. 1998. 160 с.

12. Сологуб Ф. Собрание сочинений: В 6 тт. Т. 1. Тяжелые сны. Рассказы. М.: НПК «Интелвак». 2000. 664 с.

13. Хитарова Т.А., Хитарова Е.Г. Образ «страшного мира» в прозе «серебряного века» (М.П. Арцыбашев, Ф.К. Сологуб, Л.Н. Андреев) // Вестник Костромского государственного университета. 2021. Т. 27. № 2. С. 123 – 129.

References

1. Beskova I.A. The Nature of Dreams: An Epistemological Analysis. Moscow: Institute of Philosophy of the Russian Academy of Sciences. 2005. 239 p.

2. Bryusov V. Prose. Collected Works: In 3 vols. Vol. 1. Moscow: Bibliosfera. 1997. 528 p.

3. Ivashchevskaya E.A., Dubova M.A. «The Looking-Glass World» as a World-Modeling Universal in the Short Prose of V.Ya. Bryusov. Kazan Science. 2024. № 4. P. 194 – 196.

4. Klypina I.V. The Artistic Comprehension of the Theme of Childhood in the Stories of Fyodor Sologub. Humanitarian Studies: The Science of Man. 2021. Vol. 15. № 2. P. 22 – 30.

5. Nagornaya N.A. Oneirosphere in the Russian prose of the XX century: modernism, postmodernism: a Monograph. Moscow: MAKS-Press. 2006. 260 p.

6. Osmukhina O.Yu., Trushkina A.P. The Poetics of the «Gothic» Novella by V. Bryusov. Philological Sciences. Issues of Theory and Practice. 2024. Vol. 17. № 11. P. 4301 – 4306.

7. Pankratova M.N. The Oneiric Motif: Structure and Peculiarities of Functioning (V.Ya. Bryusov's «The Fiery Angel»): PhD Dissertation in Philology. Moscow. 2015. P. 38.

8. Savelyeva V.V. Artistic Hypnology and Oneiropoetics of Russian Writers. Almaty: Zhazushi. 2013. 520 p.

9. Sergeev O.V. The Poetics of Dreams in the Prose of Russian Symbolists: Valery Bryusov and Fyodor Sologub: Doctoral Dissertation in Philology. Moscow. 2002. 563 p.

10. Sinyakova L.N. Thanathology of F. Sologub: Medium Characters in the Writer's Early Prose («Consolation», «The Sting of Death»). Siberian Journal of Philology. 2024. № 2. P. 27 – 34.

11. Slavina O.Yu. The Poetics of Dreams: Based on the Prose of the 1920s: PhD Dissertation in Philology. 1998. 160 p.

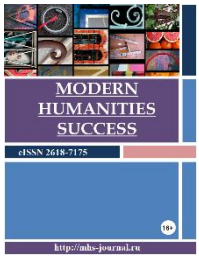
12. Sologub F. Collected Works: In 6 vols. Vol. 1. Heavy Dreams. Stories. Moscow: NPC «Intelvak». 2000. 664 p.

13. Khitarova T.A., Khitarova E.G. The Image of the «Terrible World» in the Prose of the «Silver Age» (M.P. Artsybashev, F.K. Sologub, L.N. Andreev). Bulletin of Kostroma State University. 2021. Vol. 27. № 2. P. 123 – 129.

Информация об авторе

Осипова О.И., доктор филологических наук, доцент, Дальневосточный государственный технический рыбохозяйственный университет

© Осипова О.И., 2026



Научно-исследовательский журнал «*Modern Humanities Success / Успехи гуманитарных наук*»
https://mhs-journal.ru
2026, № 10 / 2026, Iss. 10 https://mhs-journal.ru/archives/category/publications
Научная статья / Original article
Шифр научной специальности: 5.9.5. Русский язык. Языки народов России (филологические науки)
УДК 81’373.21
DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-99-105

Лингвистический структурный анализ топонимов Москвы и их применение в преподавании

[1] Ван Чжибинь, [1] Михайлова И.Д.,
[1] Московский городской педагогический университет

Аннотация: современная лингвокультурология и методика преподавания русского языка как иностранного (РКИ) требуют интеграции языкового материала с глубинными пластами национальной истории. В статье московские топонимы рассматриваются как инструмент формирования лингвокультурологической компетенции. Проводится анализ этимологии, словообразовательных моделей и фонолого-морфологических черт городских названий в диахронии – от финно-угорского субстрата до современных новаций. Центральный результат – комплексная методика трансформации лингвистического знания в практику РКИ: обоснованы критерии отбора материала, разработана система упражнений и диагностический инструментарий. Системное изучение московской топонимии способствует расширению лексического запаса и формированию устойчивой мотивации к постижению культурного контекста города. Сделан вывод о том, что систематическое обращение к топонимии в РКИ даёт комплексный педагогический эффект: совершенствуются фонетические (ударение, редукция), грамматические (падежное управление, согласование) и лексические (языковая догадка) навыки, а также формируется лингвокультурологическая компетенция и устойчивая познавательная мотивация.

Ключевые слова: московская топонимия, этимологический анализ, словообразовательные модели, лингвокультурологическая компетенция, семиотика городского пространства, методика преподавания РКИ, урбанонимы, прецедентные феномены

Для цитирования: Ван Чжибинь, Михайлова И.Д. Лингвистический структурный анализ топонимов Москвы и их применение в преподавании // Modern Humanities Success. 2026. № 10. С. 99 – 105. DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-99-105

Поступила в редакцию: 13 мая 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 9 июня 2026 г.; Принята к публикации: 14 июля 2026 г.

***

Linguistic structural analysis of Moscow toponyms and their application in teaching

[1] Wang Zhibin, [1] Mikhailova I.D.,
[1] Moscow City University

Abstract: modern cultural linguistics and methods of teaching Russian as a foreign language (RFL) require the integration of linguistic material with deep layers of national history. This article examines Moscow toponyms as a tool for developing cultural linguistic competence. An analysis of the etymology, word-formation patterns, and phonological and morphological features of city names is provided diachronically, from the Finno-Ugric substratum to modern innovations. The central result is a comprehensive method for transforming linguistic knowledge into RFL practice: criteria for material selection are substantiated, a system of exercises and diagnostic tools are developed. A systematic study of Moscow toponymy contributes to the expansion of vocabulary and the development of a sustainable motivation to understand the city's cultural context. It is concluded that systematic use of toponymy in Russian as a foreign language produces a comprehensive pedagogical effect: it improves phonetic (stress, reduction), grammatical (case management, agreement), and lexical (linguistic guessing) skills, while also developing linguistic and cultural competence and sustainable cognitive motivation.

Keywords: Moscow toponymy, etymological analysis, word-formation models, linguistic and cultural competence, urban semiotics, Russian as a foreign language teaching method, urbanonyms, precedent phenomena

For citation: Wang Zhibin, Mikhailova I.D. Linguistic structural analysis of Moscow toponyms and their application in teaching. Modern Humanities Success. 2026. 10. P. 99 – 105. DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-99-105

The article was submitted: May 13, 2026; Approved after reviewing: June 9, 2026; Accepted for publication: July 14, 2026.

Введение

Современная лингводидактика выдвигает задачу поиска языкового материала, обладающего коммуникативной значимостью и аксиологическим потенциалом. Московская топонимия предстаёт не просто совокупностью наименований, а сложной семиотической системой – «лингвистическим палимпсестом», фиксирующим исторические трансформации и смену ценностных парадигм. Актуальность исследования продиктована высокой образовательной ценностью топонимического наследия Москвы и одновременно дефицитом системных лингвокультурологических описаний данного пласта лексики, адаптированных к задачам РКИ [9]. Систематическое обращение к структуре и семантике урбанонимов открывает возможности для погружения иностранных обучающихся в культурно-исторический контекст. Методически оправданно введение топонимического материала уже на начальных этапах обучения, когда закладываются основы социокультурной компетенции и познавательный интерес к происхождению географических названий.

Материалы и методы исследований

Рассмотрим лингвистическую генеалогию и этимологические характеристики московских топонимов. Этимология городских наименований выступает ключом к дешифровке многослойного культурного кода столицы, где запечатлены следы миграций, конфессиональных сдвигов и идеологических трансформаций. Лингвистическая генеалогия московских топонимов представлена иерархией хронологически и этнически детерминированных пластов.

Наиболее архаичный дохристианский субстратный слой (финно-угорские и балтийские языки) локализован вдоль рек и отражает «дословесную» память ландшафта: Неглинная (предположительно от финно-угорского «болото»), Царицыно (гидроним Царица, связываемый с балтийскими корнями). Слой, связанный с распространением христианства, радикально перекодировал городское пространство: около 30% годонимов исторического центра прямо или косвенно соотносятся с православными храмами – Воздвиженка, Ильинка, Варварка, формируя сакральную топографию. Мемориальный и идеологический слой (советский и постсоветский периоды) характеризуется вторжением идеологии: улица 1905 года, проспект Вернадского, ВДНХ функционируют как прецедентные феномены, требующие лингвокультурологического комментария [1].

Таблица 1

Этимологическая классификация топонимов Москвы [1, 5]

Table 1

Etymological classification of Moscow toponyms [1, 5]

Этимологические типы	Исторические периоды	Характеристики распространения	Типичные примеры	Культурное значение / Семиотика производящей основы
Финно-угорские языки	VII–XII вв.	Прибрежные зоны, гидронимы	Неглинная, Царицыно	Отражают дославянский этап расселения, семантика природных объектов
Балтийские языки	VIII–XII вв.	Гидронимы, рельеф	Лось, Яуза	Свидетельства контактов балтских и славянских племён
Славянские языки	IX–XV вв.	Центральные районы, урочища	Боровицкая, Пресня, Воробьёвы горы	Свидетельствуют о расселении славян, ландшафтном и хозяйственном освоении
Тюркские языки	XIII–XVI вв.	Вдоль торговых путей, Замоскворечье	Арбат, Балчуг, Ордынка	Фиксируют культурно-экономические связи Востока и Запада
Христианские (церковные)	XIV–XX вв.	Радиальные улицы, центры слобод	Воздвиженка, Ильинка, Варварка	Репрезентация сакральной топографии, прецедентные феномены
Советские / Мемориальные	XX–XXI вв.	Новообразования, переименования	Проспект Вернадского, ВДНХ	Демонстрируют идеологизацию и интернационализацию городского пространства

Результаты и обсуждения

Анализ моделей словообразования в топонимах Москвы

Словообразовательная структура выводит исследование в плоскость актуальной языковой системности и развития механизмов языковой догадки. Суффиксы -ов-/-ев-, -ин- (Ивановское, Царицыно, Голицынский) устойчиво сохраняют семантику принадлежности, позволяя вводить историко-культурные комментарии о владельческой структуре средневековой Москвы. Суффикс -к- (Петровка, Дмитровка, Сретенка) иллюстрирует тенденцию к компрессии и универбации в живом узусе.

Префиксация с пространственными приставками за-, под-, на-, пере- (Замоскворечье, Подколокольный переулок, Нагорная улица) служит материалом для семантизации глагольных приставок в пространственно-ориентационной функции, переводя абстрактное правило в наглядный образ. Смешанный префиксально-суффиксальный способ (Новопеределкино, Загорье) демонстрирует комбинаторные возможности системы и требует развитого навыка морфемного анализа. Аббревиация и семантическое стяжение (ВДНХ, МГУ, Библиотека вместо Библиотека имени Ленина) формируют пласт урбанонимов, декодирование которых невозможно без фоновых знаний [3]. Случаи затемнённой внутренней формы, например Китай-город (не связан с Китаем, восходит к слову «кита» – «связка жердей»), представляют ресурс для проблемно-поисковой деятельности учащихся.

Фонетические и морфологические характеристики московских топонимов: лингводидактический потенциал

Фонетическая и морфологическая организация московских урбанонимов концентрированно выражает ключевые трудности, с которыми сталкивается инофон. Фонетические особенности позволяют автоматизировать слухо-произносительные навыки. Явление аканья и редукции – нормативные варианты Российская площадь [рас’ийскъй’ площ’ьт’], Новопеределкино [нъвъпирид’елкина] – представляет трудность для перцепции и продукции речи, однако осознание их как системной нормы необходимо для формирования фонетической компетенции. Методически оправдано введение этого материала на уровнях А2–В1 с использованием аутентичных аудиозаписей объявлений в метро. Консонантные кластеры и оппозиция твёрдости/мягкости в формах типа Вздвиженка (историческое) или разговорном Мхти позволяют эксплицировать тенденцию к экономии речевых усилий [12].

Морфологические особенности критически значимы для коммуникации. Распределение предлогов в и на (в Люблино, но на Воробьёвых горах) мотивировано исторически сложившимися семантическими оппозициями («замкнутое пространство» vs. «открытое, возвышенное положение») и требует осознанного постижения когнитивных моделей категоризации пространства. Категория числа не произвольна: единственное число маркирует точечные объекты (Кузнецкий мост), множественное – названия бывших сёл и районов (Черёмушки, Котлы), имплицитно указывая на множественность элементов. Родовая принадлежность определяется по конечной флексии у склоняемых форм (полноводная Яуза – ж.р., старый Арбат – м.р., новое Измайлово – ср.р.) или по родовому слову у аббревиатур (московское метро); систематическая отработка согласования на высокочастотном топонимическом материале автоматизирует фундаментальную грамматическую операцию.

Преобразовательный путь: многоуровневая методическая модель интеграции топонимии в преподавание РКИ.

Систематическое использование топонимических заданий способствует совершенствованию языковой и лингвострановедческой компетенций, начиная с уровня А2. Эффективность интеграции зависит от строгости критериев отбора: приоритетны частотность и коммуникативная значимость единиц, необходимых для реальной ориентации в городе (ключевые станции метро, центральные улицы), а также типичность языкового явления [2]. Предлагается поуровневая модель.

Разработка учебных кейсов и диагностика результатов

Завершающий этап внедрения – разработка комплексных учебных кейсов и системы диагностики. Предлагается кейс «Лингвистическая экспедиция по Москве» (4–6 аудиторных часов), ориентированный на интеграцию лингвистических, страноведческих и исследовательских навыков. Структура включает: подготовительный этап (введение в тематику, распределение маршрутов типа «Китай-город», «Арбат», «Замоскворечье»); исследовательский этап (фотофиксация названий, работа с путеводителями, мини-опросы, изучение истории названий); аналитический этап (классификация топонимов по этимологическому и словообразовательному признакам, подготовка презентации); презентационный этап (защита проектов в роли экскурсоводов-лингвистов).

Таблица 2

Поуровневая модель интеграции топонимического материала в преподавание РКИ [3,6,9,10,11]

Table 2

A level-by-level model for integrating toponymic material into teaching Russian as a foreign language [3,6,9,10,11]

Этап обучения	Ведущий методический компонент	Целевые установки	Типовые задания и формы работы	Формируемые компетенции
Начальный (A2–B1)	Фонетико-морфологический и элементарный страноведческий	Постановка произношения; автоматизация базовых грамматических конструкций (*Я живу на..., Я еду в...*); снятие коммуникативных барьеров при ориентации в городе; формирование первичного познавательного интереса	Прослушивание и имитативное повторение названий станций метро; отработка нормативного ударения; склонение названий улиц в простых синтаксических моделях; навигация по схематической карте метрополитена с речевым комментарием	Фонетическая, элементарная грамматическая, базовая лингвострановедческая
Средний (B1–B2)	Словообразовательный и лингвокультурологический	Расширение лексического запаса за счёт анализа деривационных моделей; развитие механизмов языковой догадки; экспликация связи между языковой формой и историко-культурным содержанием; введение элементов этимологического комментирования	Морфемный и словообразовательный анализ топонимов (выделение продуктивных суффиксов, приставок); краткие этимологические экскурсы с визуальной опорой; чтение адаптированных текстов об истории московских районов и улиц; сопоставление современных и исторических названий	Языковая догадка, лингвокультурологическая, начальная аналитическая
Продвинутый (B2–C1)	Этимологический и семиотический анализ	Формирование навыков критического анализа языкового материала; углублённое понимание культурных кодов и механизмов идеологизации городского пространства; развитие учебно-исследовательских компетенций; способность к самостоятельной интерпретации прецедентных феноменов	Самостоятельная работа с этимологическими и топонимическими словарями; сопоставительный диахронический анализ топонимов разных исторических эпох; организация дискуссий о мотивах и последствиях переименований; подготовка индивидуальных и групповых исследовательских проектов и мультимедийных презентаций	Аналитическая, исследовательская, межкультурная, критическое мышление

Типология упражнений включает:

- Фонетические: «Минимальные пары» (Замоскворе́чье vs. ошибочное Замоскво́речье), теневое чтение многосложных названий, фонетический диктант с картографической опорой.
- Грамматические и словообразовательные: «Восстанови историю» (Тверская → улица Горького → Тверская), «Конструктор топонимов» (сборка из морфем), трансформационные упражнения на постановку в требуемую падежную форму.
- Лексические и лингвокультурологические: «Этимологический детектив» (соотнесение топонима с исходным значением: Балчуг – «грязь, болото»), объяснение прецедентных имён, построение ассоциативных карт (Кремль: власть, история, стена, Красная площадь…).

Диагностика носит комплексный характер. Текущий контроль – наблюдение и тестовые срезы; промежуточный – защита проектов, эссе, составление глоссария; итоговый – интегративный тест, включающий аудирование с извлечением топонимической информации, анализ топонимов в краеведческом тексте, грамматический тест на склонение и устное высказывание-рассуждение о взаимосвязи языка, истории и культуры города [3, 4].

Таблица 3

Основные направления обучения и стратегии [3,9,10,11,12]

Table 3

Main teaching directions and strategies [3,9,10,11,12]

Лингвистические особенности	Трудности обучения	Методы обучения	Учебные ресурсы и технологии
Многоэтимологические системы	Сложный культурный контекст, неочевидность этимологических связей	Исторически дифференцированное обучение, метод проектов, этимологическое комментирование	Этимологические и топонимические словари, исторические карты, архивные документы, сервисы с историческими слоями карт (например, Google Maps)
Сложные слова и модели словообразования	Разнообразие структурных типов, высокая частотность аффиксальных морфем	Компонентный анализ, структурно-семантическое моделирование, игровые методики	Таблицы словообразовательных моделей, интерактивные приложения-тренажёры
Фонетическая система (ударение, редукция, кластеры)	Вариативность ударения, явления аканья и редукции, консонантные сочетания	Контрастное обучение, имитативные упражнения, фонетические разминки	Фонетические базы данных, аудиогиды, подкасты, приложения с функцией озвучивания (например, Яндекс.Музыка)
Грамматические особенности (падежи, предлоги, род)	Сложность падежной системы, исключения в предложном управлении, согласование несклоняемых форм	Контекстное обучение, моделирование коммуникативных ситуаций (ориентация в городе), целенаправленная работа с предлогами	Интерактивные карты, диалоги-образцы, грамматические тренажёры в мобильных приложениях

Выводы

Проведённое исследование позволяет утверждать, что московская топонимия представляет собой многослойное образование, семиотика производящих основ которого отражает совокупное влияние географических, исторических, социальных и религиозных факторов и обладает мощным лингводидактическим потенциалом. Систематическое обращение к топонимии в РКИ даёт комплексный

педагогический эффект: совершенствуются фонетические (ударение, редукция), грамматические (падежное управление, согласование) и лексические (языковая догадка) навыки, а также формируется лингвокультурологическая компетенция и устойчивая познавательная мотивация.

В педагогической практике необходимо последовательное и методически обоснованное включение лингвистически ценных топонимических единиц на всех этапах обучения. Этимологические сведения, словообразовательные модели и фонетические закономерности должны органично встраиваться в учебный процесс как взаимосвязанные компоненты единой лингводидактической системы. Достижение органичного единства языкового обучения и культурного образования обеспечивается созданием аутентичных ситуативных заданий (учебные кейсы, проектные работы, лингвистические экспедиции), разработкой системно организованных мероприятий с учётом уровневой специфики и внедрением диверсифицированной системы оценки, охватывающей текущий, промежуточный и итоговый контроль.

Список источников

1. Кузёмина Ю.В. Лингвокультурологические особенности топонимов Москвы // Litera. 2025. № 3. С. 202 – 209. DOI: 10.25136/2409-8698.2025.3.71844

2. Ильина Н.О., Ляпидовская М.Е. Элементы топонимики как средство формирования коммуникативной компетенции в практике обучения русскому языку как иностранному // Неделя науки Высшей школы международных образовательных программ: сборник межвузовской научно-методической конференции. СПб.: Политех-пресс. 2025. С. 67 – 79. DOI: 10.18720/SPBPU/2/id25-28

3. Кузёмина Ю.В. Семиотика производящих основ в топонимике Москвы // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2022. Т. 15. №. 11. С. 3492 – 3498.

4. Бартош Д. К., Харламова М. В. Мотивирование иностранных обучающихся к изучению русского языка посредством содержания учебника // Педагогика и психология образования. 2023. № 4. С. 56 – 68.

5. Суперанская А.В. Что такое топонимика? Из истории географических названий. М.: Либроком. 2021. 178 с.

6. Raevskaya L., Baryshnikova E., Makarova A. Developing students' sociocultural competence through the South Ural toponymy in teaching Russian as a foreign language // EDULEARN21 Proceedings. 2021. P. 2175 – 2180. DOI: 10.21125/edulearn.2021.0487.

7. Елькин Д.Ю. Межкультурный диалог в процессе обучения иностранным языкам // Символ науки. 2025. № 6-1. С. 48 – 52.

8. Федотова Л.Л., Инь Ю. Межкультурная коммуникация как основа межкультурной компетенции // Язык и текст. 2025. Т. 12. № 1. С. 167 – 174. DOI: 10.17759/langt.2025120114

9. Каирлиева Н., Умарова А., Исабаева Т., Кажигалиева Г., Досанова А., Кондыбаева Р. Лингвокультурологический подход в преподавании русского языка будущим преподавателям русского языка в вузе // Форум лингвистических исследований. 2024. Том 6. № 6. С. 831 – 842.

10. Дишкант Е. В. Применение проектной технологии в обучении русскому языку как иностранному (на примере темы «День Республики Саха (Якутия)») // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова. Серия: Педагогика. Психология. Философия. 2023. № 4 (32). С. 5 – 13. DOI: 10.25587/2587-5604-2023-4-5-13.

11. Бакурова Е. Н. Региональный компонент содержания обучения иностранному языку // Научные известия. 2021. № 22. С. 7 – 15.

12. Агафонова М. П. Динамика фонетической интерференции в русской речи китайцев при реализации сегментных единиц// Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2025. Т. 18. Вып. 5. С. 1795 – 1800.

References

1. Kuzyomina Yu.V. Linguocultural Features of Moscow Toponyms. Litera. 2025. № 3. P. 202 – 209. DOI: 10.25136/2409-8698.2025.3.71844

2. Ilyina N.O., Lyapidovskaya M.E. Elements of Toponymy as a Means of Forming Communicative Competence in the Practice of Teaching Russian as a Foreign Language. Science Week of the Higher School of International Educational Programs: Collection of Interuniversity Scientific and Methodological Conference. SPb.: POLYTECH-PRESS, 2025. P. 67 – 79. DOI: 10.18720/SPBPU/2/id25-28

3. Kuzyomina Yu.V. Semiotics of Derived Stems in the Toponymy of Moscow. Philological Sciences. Theoretical and Practical Issues. 2022. Vol. 15. Iss. 11. P. 3492 – 3498.

4. Bartosh D.K., Kharlamova M.V. Motivating foreign students to learn Russian through the content of a textbook. Pedagogy and psychology of education. 2023. № 4. P. 56 – 68.

5. Superanskaya A.V. What is Toponymy? From the History of Geographical Names. Moscow: LIBROKOM. 2021. 178 p.

6. Raevskaya L., Baryshnikova E., Makarova A. Developing Students' Sociocultural Competence through the South Ural Toponymy in Teaching Russian as a Foreign Language. EDULEARN21 Proceedings. 2021. P. 2175 – 2180. DOI: 10.21125/edulearn.2021.0487

7. Yelkin D.Y. Intercultural dialogue in the process of teaching foreign languages. Symbol of Science. 2025. № 6-1. P. 48 – 52.

8. Fedotova L.L., Yin, Y. Intercultural communication as the basis of intercultural competence. Language and Text, 2025.12(1). 167 – 174. DOI: 10.17759/langt.2025120114

9. Kairliyeva N., Umarova A., Isabaeva T., Kazhigaliyeva G., Dossanova A., Kondybaeva R. Linguocultural Approach in Teaching Russian at University to the Prospective Teachers of Russian. Forum for Linguistic Studies. 2024. Vol. 6. № 6. P. 831 – 842.

10. Dishkant E.V. The application of project technology in teaching Russian as a foreign language (on the example of the theme "Republic Day of Sakha (Yakutia)"). Vestnik of M.K. Ammosov Eastern Federal University. Series: Pedagogy. Psychology. Philosophy. 2023. № 4 (32). P. 5 – 13. DOI: 10.25587/2587-5604-2023-4-5-13

11. Bakurova E.N. The regional component of the content of teaching a foreign language. Scientific News. 2021. № 22. P. 7 – 15.

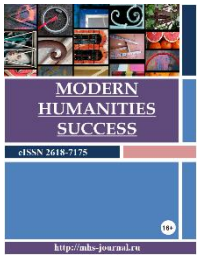
12. Agafonova M. P. Dynamics of phonetic interference in the Russian speech of Chinese in the implementation of segmental units. Philological Sciences. Questions of theory and practice. 2025. Vol. 18. Iss. 5. P. 1795 – 1800.

Информация об авторах

Ван Чжибинь, аспирант, Московский городской педагогический университет, zhibinwang5115@gmail.com

Михайлова И.Д., кандидат филологических наук, доцент, доцент, Московский городской педагогический университет, m_irina17@list.ru

© Ван Чжибинь, Михайлова И.Д., 2026



Научно-исследовательский журнал «*Modern Humanities Success / Успехи гуманитарных наук*»
https://mhs-journal.ru
2026, № 10 / 2026, Iss. 10 https://mhs-journal.ru/archives/category/publications
Научная статья / Original article
Шифр научной специальности: 5.9.8. Теоретическая, прикладная и сравнительно-сопоставительная лингвистика (филологические науки)
УДК 811.111’42:659
DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-106-110

Исторические и религиозные реалии романа дэна брауна *the da vinci code* в аспекте перевода с английского на русский язык

[1] Алиева Ф.К., [1] Шахэмирова С.В.,
[1] Дагестанский государственный университет

Аннотация: в представленной статье на материале романа Дэна Брауна *The Da Vinci Code* и его русскоязычного перевода анализируются способы передачи исторических и религиозных реалий. Актуальность исследования связана с необходимостью выявления эффективных переводческих стратегий при работе с культурно-маркированной лексикой в художественном тексте. Рассматриваются основные подходы к определению реалий, их классификации, а также трудности, возникающие при переводе. На основе анализа 60 микроконтекстов из романа показано, что религиозные реалии (священные тексты, имена библейских персонажей, символы, церковные титулы и обряды) и исторические реалии (имена личностей, топонимы, архитектурные объекты, произведения искусства) требуют особых переводческих решений. Приводятся конкретные примеры из текста, демонстрирующие применение калькирования, транскрипции, смыслового развития, генерализации и компенсации. Делается вывод, что адекватный перевод реалий возможен только при сочетании языковой точности и культурной адаптации.

Ключевые слова: реалии, исторические реалии, религиозные реалии, перевод, роман Дэна Брауна, The Da Vinci Code, переводческие трансформации, калькирование, транскрипция, смысловое развитие

Для цитирования: Алиева Ф.К., Шахэмирова С.В. Перевод исторических и религиозных реалий романа Дэна Брауна «The Da Vinci Code»: в аспекте перевода с английского на русский язык // Modern Humanities Success. 2026. № 10. С. 106 – 110. DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-106-110

Поступила в редакцию: 15 мая 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 20 июня 2026 г.; Принята к публикации: 14 июля 2026 г.

***

Historical and religious realia of Dan Brown's novel *The Da Vinci Code* in the aspect of translation from English into Russian

[1] Alieva F.K., [1] Shakhemirova S.V.,
[1] Dagestan State University

Abstract: the presented article analyzes the methods of conveying historical and religious realia based on Dan Brown’s novel *The Da Vinci Code* and its Russian translation. The relevance of the study is due to the need to identify effective translation strategies when working with culturally marked vocabulary in a literary text. The main approaches to defining realia, their classifications, and the difficulties arising in translation are considered. Based on the analysis of 60 microcontexts from the novel, it is shown that religious realia (sacred texts, names of biblical characters, symbols, church titles and rites) and historical realia (personal names, toponyms, architectural objects, works of art) require special translation solutions. Specific examples from the text are provided, demonstrating the use of calquing, transcription, semantic development, generalization and compensation. It is concluded that adequate translation of realia is possible only with a combination of linguistic accuracy and cultural adaptation.

Keywords: realia, historical realia, religious realia, translation, Dan Brown’s novel, The Da Vinci Code, translation transformations, calquing, transcription, semantic development

For citation: Alieva F.K., Shakhemirova S.V. Historical and religious realia of Dan Brown's novel *The Da Vinci Code* in the aspect of translation from English into Russian. Modern Humanities Success. 2026. 10. P. 106 – 110. DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-106-110

The article was submitted: May 15, 2026; Approved after reviewing: June 20, 2026; Accepted for publication: July 14, 2026.

Введение

Теоретические аспекты перевода охватывают разнообразные подходы и методы, позволяющие передавать лексическое значение слов, эмоциональную нагрузку, стилистические особенности и культурные нюансы. Важной областью изучения является перевод исторических и религиозных реалий, поскольку они часто имеют глубокие корни в специфических культурных и исторических контекстах, и их интерпретация может существенно повлиять на восприятие текста. Роман Дэна Брауна *The Da Vinci Code* стал феноменом мировой литературы, вызвав как огромный интерес читателей, так и бурные дискуссии, в том числе и в переводческой среде. В основе привлекательности романа лежит его уникальное переплетение вымышленных сюжетов с реальными историческими событиями, религиозными доктринами, артефактами и персонажами [37; 38].

Актуальность исследования обусловлена тем, что перевод художественных произведений представляет собой сложную задачу, требующую от переводчика владения языковыми нормами и глубокого понимания культурного, исторического контекста оригинала [13, с. 11]. Особенности передачи таких специфических элементов, как исторические и религиозные реалии, оказывают прямое влияние на адекватность и целостность восприятия произведения. Целью данной статьи является выявление основных переводческих стратегий и приёмов при переводе исторических и религиозных реалий романа Дэна Брауна *The Da Vinci Code*. В работе решаются следующие задачи: изучение понятия «реалия» в переводоведении и его классификаций; исследование переводческой характеристики исторических и религиозных реалий; выявление и классификация исторического и религиозного контента романа; описание стратегии перевода религиозных реалий; анализ подходов и приёмов перевода исторических реалий.

Материалы и методы исследований

Материалом исследования послужили оригинальный текст романа Дэна Брауна *The Da Vinci Code* (2003) и его русскоязычный перевод [37; 38]. Объектом исследования являются исторические и религиозные реалии, представленные в оригинальном тексте романа. Предметом исследования выступают приёмы перевода указанных реалий. Из текстов методом сплошной выборки было отобрано 60 микроконтекстов, содержащих исторические и религиозные реалии. В работе использовались следующие методы: описательный метод (для характеристики понятия «реалия» и его классификаций), сравнительный метод (для сопоставления оригинала и перевода), метод контекстуального анализа (для уточнения значений реалий в каждом конкретном случае), а также метод количественного подсчёта (для выявления частотности переводческих приёмов). Классификация реалий проводилась на основе тематического принципа В.Н. Комиссарова, а переводческие трансформации анализировались в соответствии с типологией Я.И. Рецкера , включающей конкретизацию, генерализацию, смысловое развитие, антонимический перевод, целостное преобразование и компенсацию потерь.

Результаты и обсуждения

Понятие «реалия» давно занимает одно из центральных мест в современном переводоведении. Латинское слово *realia*(«действительное», «вещественное») в научный обиход вошло примерно в середине XX века, и за прошедшие десятилетия реалии стали объектом исследования не только лингвистики, но и лингвокультурологии, межкультурной коммуникации, теории перевода [17, с. 153]. Как отмечают С.И. Влахов и С.П. Флорин, реалии – это «слова или словосочетания, обозначающие специфические объекты и явления, присущие одному народу и непонятные другому» [8, с. 90]. Именно реалии передают национальный колорит, аккумулируют историческую память, отражают особенности быта, культуры, верований народа. В художественном тексте они выполняют не только номинативную, но и стилистическую, прагматическую функцию, создавая неповторимую атмосферу. Поэтому корректная передача реалий при переводе становится залогом сохранения авторского замысла.

В переводоведении существует множество классификаций реалий – по предметному принципу (географические, этнографические, общественно-политические), по временному признаку (синхронические и диахронические), по национальной принадлежности. Для анализа художественных произведений, особенно тех, где сюжет строится вокруг исторических и религиозных мотивов, наиболее удобной оказывается тематическая классификация В.Н. Комиссарова, дополненная типологией переводческих

трансформаций Я.И. Рецкера. Именно этот инструментарий позволяет системно описать те переводческие решения, которые принимаются при работе с культурно-специфической лексикой.

Прежде чем перейти непосредственно к анализу переводческих приёмов, имеет смысл кратко охарактеризовать, какие именно группы исторических и религиозных реалий встречаются в романе и каким образом они распределяются по тематическим категориям. Роман Дэна Брауна The Da Vinci Code (2003) представляет собой блестящий материал для такого анализа [37]. Произведение, ставшее мировым бестселлером, сочетает детективный сюжет с глубокими отсылками к европейской истории, искусству, христианской символике. Главные герои – профессор религиозной символики Роберт Лэнгдон и криптолог Софи Невё – расследуют убийство куратора Лувра, расшифровывая послания, связанные с картинами Леонардо да Винчи, архитектурой Парижа, документами Приората Сиона и христианскими апокрифами. В тексте встречаются десятки исторических и религиозных реалий, которые требуют от переводчика особой внимательности. Рассмотрим наиболее показательные примеры из оригинала и его русского перевода.

Религиозные реалии представлены в романе очень широко. Одна из ключевых реалии, передающие названия священных текстов. В разговоре персонажей звучит фраза: «The Bible did not arrive by fax from heaven» [37]. Переводчик передаёт её как «Библия не свалилась с небес в готовом виде» [38]. Здесь использован приём транскрипции (устойчивое соответствие Bible – Библия), а слово Christ в том же фрагменте передаётся калькой «Христос». Другой пример – «The Gnostic Gospels speak of Mary Magdalene as Christ's companion» переведён как «Гностические Евангелия говорят о Марии Магдалине как о спутнице Христа». Калькирование позволяет сохранить терминологическую точность, отсылающую к апокрифической традиции.

Помимо священных текстов, важнейшее место в романе занимают религиозные символы. Описывая галстучную булавку капитана, автор упоминает латинское выражение: «The symbol was known as a Crux gemmata – a cross bearing thirteen gems – a Christian ideogram for Christ and His twelve apostles» [37]. В переводе это звучит так: «Этот символ был известен под названием Crux gemmata – крест с тринадцатью камнями – христианская идеограмма Христа и двенадцати апостолов» [38]. Переводчик сохраняет латинский термин (заимствование), добавляет описательный перевод («крест с тринадцатью камнями») и калькирует завершающую часть. Такой комбинированный приём позволяет удержать и экзотику, и смысл. В другом месте появляется пентаграмма: «Primarily, the pentacle is a pagan religious symbol» – «пентакл был религиозным символом язычников» (генерализация pagan как «язычников»). А число 666, названное «the number of Satan» , переводится устойчивым оборотом «число сатаны» – смысловое развитие, опирающееся на общекультурные знания.

Особого внимания заслуживают также наименования религиозных организаций и церковные титулы. «The Priory of Sion has been quietly guarding the secret for centuries» [37] переведено как «Приорат Сиона тайно хранил эту тайну на протяжении многих веков» [38] – устойчивая калька. «Bishop Aringarosa turned slowly» – «Епископ Арингароса медленно обернулся» [38] (транскрипция титула и имени). Обращение к монахине: «Sister Sandrine peered silently through the balustrade» передано как «сестра Сандрин исподтишка подглядывала через балюстраду» . Здесь важно, что sisterв данном контексте – не родственная связь, а церковный титул, и переводчик использует кальку «сестра», которая в русской православной традиции тоже обозначает монахиню.

Не менее важны для передачи религиозной атмосферы описания культовых действий и обрядов. Описание самобичевания Сайласа: «Silas said a quick prayer. ... Castigo corpus meum». В переводе: «Сайлас произнес короткую молитву. … Castigo corpus meum» . Переводчик сохраняет латинское выражение без перевода, что подчёркивает архаичность и сакральность обряда. В другом фрагменте «Fache nodded. “Devil worship”» переведено кратко и точно: «Поклонение дьяволу, – кивнул Фаш» [38] (калька).

Наряду с религиозными, в романе широко представлены и исторические реалии. Это, в первую очередь, имена исторических личностей: *«Claude Monet had experimented with form and color, and literally inspired the birth of the Impressionist movement»* – «Клод Моне экспериментировал с цветом и формой, став, таким образом, родоначальником движения импрессионистов» [38]. Имя транскрибируется, а выражение «inspired the birth» передаётся смысловым развитием («стал родоначальником»). Или упоминание философа и писателя: «the baptisms of the Marquis de Sade and Baudelaire, as well as the marriage of Victor Hugo» [37] – «здесь бывали баптисты, маркиз де Сад, поэт Бодлер, здесь состоялась свадьба Виктора Гюго» . Все имена переданы транскрипцией, при этом к имени Бодлера добавлено уточнение «поэт» (конкретизация).

Значительное место занимают также архитектурные и культурные памятники. Париж в романе выступает почти как отдельный герой. «The new entrance to the Paris Louvre had become almost as famous as

the museum itself» [37] – «Новый вход в парижский Лувр стал почти столь же знаменитым, как и сам музей» [38]. Louvre транскрибируется как «Лувр». Другой пример: «Out the right-hand window, south across the Seine and Quai Voltaire, Langdon could see ... the esteemed Musée d'Orsay» – «Справа, по ту сторону Сены и набережной Вольтера, Лэнгдон видел … теперь в нем располагался весьма любопытный Музей д'Орсе» . Топонимы сохраняются, а прилагательное esteemed заменяется на «весьма любопытный» (смысловое развитие, изменение оценочности). Также в тексте встречаются the Church of Saint-Sulpice(церковь Сен-Сюльпис), the ancient obelisk of Ramses (древний обелиск Рамсеса), the Pompidou Center (Центр Помпиду) – все они переданы с помощью транскрипции или калькирования [37; 38].

Кроме того, в романе постоянно упоминаются произведения искусства и музыкальные шедевры. В одной из речей Лэнгдона перечисляются: *«PHI appeared in the organizational structures of Mozart's sonatas, Beethoven's Fifth Symphony, as well as the works of Bartók, Debussy, and Schubert. ... used by Stradivarius»* [37]. В переводе: «PHI проявлялось в строго организованных структурах моцартовских сонат, в Пятой симфонии Бетховена, а также в произведениях Бартока, Дебюсси и Шуберта. … использовал в расчетах даже Страдивари» [38]. Все имена композиторов и скрипичного мастера транскрибированы в соответствии с традицией.

Наконец, важную роль играют общественно-исторические понятия. Например, знаменитая фраза «History is always written by the winners» переведена целостным преобразованием: «Историю всегда пишут победители». Или «The Catholic Inquisition soon publishes what may be the most blood-soaked book in human history» – «Вскоре католическая инквизиция публикует, возможно, самую кровавую книгу в истории человечества». Здесь и калька (Catholic Inquisition – «католическая инквизиция»), и конкретизация (blood-soaked – «кровавую»).

Выводы

Проведённый анализ на конкретных примерах показывает, что в романе *The Da Vinci Code* исторические и религиозные реалии играют ключевую роль в создании сюжета и атмосферы.Реалии являются важным элементом художественного текста, поскольку позволяют передать культурную, историческую и религиозную специфику произведения, а также формируют его смысловое пространство. Религиозные реалии отличаются символичностью и тесной связью с системой ценностей европейской культуры; их перевод требует точности, так как подобные единицы часто несут дополнительную смысловую нагрузку и различные ассоциации. Исторические реалии выполняют функцию воссоздания эпохи, передают особенности архитектуры, имена исторических личностей, произведения искусства и исторические события.

Для перевода данных реалий переводчик использует богатый арсенал приёмов: калькирование («Гностические Евангелия», «Приорат Сиона»), транскрипцию («Лувр», «Сен-Сюльпис», «Страдивари»), смысловое развитие («стал родоначальником», «число сатаны»), генерализацию («язычники»), компенсацию (сохранение латинского Crux gemmata с пояснением), целостное преобразование («историю пишут победители»), а также конкретизацию, антонимический перевод и описательный перевод. Выбор конкретного способа перевода зависел от степени известности реалии, её значения в контексте и необходимости сохранения национально-культурного колорита оригинального текста. Наиболее частотными оказались приёмы калькирования и транскрипции, что обусловлено необходимостью сохранения имён собственных и терминологической точности.

Удачные переводческие решения позволяют русскоязычному читателю получить тот же объём культурной информации, что и читатель оригинала, и при этом не потерять динамику повествования. Результаты исследования могут быть использованы в курсах по теории и практике перевода, межкультурной коммуникации и лингвострановедению.

Список источников

1. Алексеева И.С. Введение в переводоведение. М.: Академия. 2006. 346 с.
2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. М.: Индрик. 2005. 248 с.
3. Виноградов В.С. Введение в переводоведение. М.: Издательство Института общего среднего образования РАО. 2001. 224 с.
4. Влахов С.И., Флорин С.П. Непереводимое в переводе. М.: Международные отношения. 1980. 406 с.
5. Комиссаров В.Н. Теория перевода. М.: Альянс. 2013. 250 с.
6. Рецкер Я.И. Теория перевода и переводческая практика. М.: Международные отношения. 2012. 216 с.

7. Тер-Минасова С.Г. Война и мир языков и культур. М.: Слово. 2008. 341 с.
8. Швейцер А.Д. Перевод и лингвистика. М.: Воениздат. 1973. 230 с.
9. Brown D. The Da Vinci Code. – New York: Doubleday. 2003. 454 p.
10. Shuttleworth M., Cowie M. Dictionary of Translation Studies. Manchester: St Jerome Publishing. 1999. 252 p.
11. Скляревская Г.Н. Православная лексика: концепты христианской культуры. Германия: Sanktum. 2013. 56 с.
12. Комлева Е.Ю. Проблемы и методы исторического перевода. Екатеринбург: УрО РОИИ. 2007. 212 с.

References

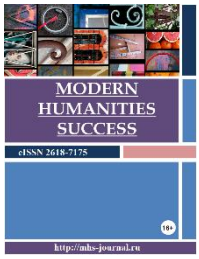
1. Alekseeva I.S. Introduction to Translation Studies. M.: Academy. 2006. 346 p.
2. Vereshchagin E.M., Kostomarov V.G. Language and culture. M.: Indrik. 2005. 248 p.
3. Vinogradov V.S. Introduction to Translation Studies. M.: Publishing house of the Institute of General Secondary Education of the Russian Academy of Education. 2001. 224 p.
4. Vlahov S.I., Florin S.P. The untranslatable in translation. M.: International relations. 1980. 406 p.
5. Komissarov V.N. Translation theory. M.: Alliance. 2013. 250 p.
6. Retsker Ya.I. Translation theory and translation practice. Moscow: International Relations. 2012. 216 p.
7. Ter-Minasova S.G. War and Peace of Languages and Cultures. Moscow: Slovo. 2008. 341 p.
8. Schweitzer A.D. Translation and Linguistics. Moscow: Voenizdat. 1973. 230 p.
9. Brown D. The Da Vinci Code. New York: Doubleday. 2003. 454 p.
10. Shuttleworth M., Cowie M. Dictionary of Translation Studies. Manchester: St Jerome Publishing. 1999. 252 p.
11. Sklyarevskaya G.N. Orthodox Lexicon: Concepts of Christian Culture. Germany: Sanktum. 2013. 56 p.
12. Komleva E.Yu. Problems and Methods of Historical Translation. Ekaterinburg: URO ROII. 2007. 212 p.

Информация об авторах

Алиева Ф.К., студент Дагестанский государственный университет, fatima_05ru@icloud.com

Шахэмирова С.В., кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка, Дагестанский государственный университет,vagidovas@mail.ru

© Алиева Ф. К., Шахэмирова С. В., 2026



Научно-исследовательский журнал «*Modern Humanities Success / Успехи гуманитарных наук*»
https://mhs-journal.ru
2026, № 10 / 2026, Iss. 10 https://mhs-journal.ru/archives/category/publications
Научная статья / Original article
Шифр научной специальности: 5.9.9. Медиакоммуникации и журналистика (филологические науки)
УДК 659.4
DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-111-116

Соотношение понятий «корпоративных» и «промышленных» медиа в современном медиапространстве

[1] Борзёнкова А.В.,
[1] ОГУ им. И.С. Тургенева

Аннотация: статья посвящена анализу соотношения понятий «промышленные медиа» и «корпоративные медиа» в контексте современных тенденций медиакоммуникаций и цифровой трансформации российского бизнеса. Автор рассматривает исторические и теоретические аспекты формирования данных категорий СМИ, а также их функциональные различия и пересечения. На основе обобщения отечественных и зарубежных исследований выделяются ключевые признаки промышленных и корпоративных медиа: целевая аудитория, характер финансирования, формат контента и стратегические цели. Особое внимание уделяется понятию «промышленных корпоративных медиа» как гибридной модели, объединяющей признаки обеих категорий. В работе приводится сравнительный анализ в виде таблиц и визуализация соотношений с использованием кругов Эйлера, что позволяет наглядно продемонстрировать их взаимосвязь и отличия.

Ключевые слова: промышленные медиа, корпоративные медиа, медиакоммуникации, корпоративные коммуникации, отраслевые издания, промышленный PR, медиапространство

Для цитирования: Борзёнкова А.В. Соотношение понятий «корпоративных» и «промышленных» медиа в современном медиапространстве // Modern Humanities Success. 2026. № 10. С. 111 – 116. DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-111-116

Поступила в редакцию: 6 мая 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 15 июня 2026 г.; Принята к публикации: 14 июля 2026 г.

***

The relationship between the concepts of "corporate" and "industrial" media in the modern media space

[1] Borzenkova A.V.,
[1] I.S. Turgenev Orel State University

Abstract: this article analyzes the relationship between the concepts of "industrial media" and "corporate media" in the context of current media communications trends and the digital transformation of Russian business. The author examines the historical and theoretical aspects of the formation of these media categories, as well as their functional differences and overlaps. Based on a summary of domestic and international research, key characteristics of industrial and corporate media are identified: target audience, funding structure, content format, and strategic goals. Particular attention is paid to the concept of "industrial corporate media" as a hybrid model combining features of both categories. The paper presents a comparative analysis in the form of tables and visualizations of relationships using Euler circles, allowing for a clear demonstration of their interrelations and differences.

Keywords: industrial media, corporate media, media communications, corporate communications, industry publications, industrial PR, media space

For citation: Borzenkova A.V. The relationship between the concepts of "corporate" and "industrial" media in the modern media space. Modern Humanities Success. 2026. 10. P. 111 – 116. DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-111-116

The article was submitted: May 6, 2026; Approved after reviewing: June 15, 2026; Accepted for publication: July 14, 2026.

Введение

Развитие глобального медиапространства и тенденции рыночной экономики в 2026 году предъявляют принципиально новые требования к использованию медиа в корпоративных коммуникациях. Из фрагментарных, беспорядочных действий, направленных на формирование имиджа, взаимодействие бизнеса с медиасредой трансформируется в устойчивую систему, функционирующую по определенным законам и правилам.

Так, согласно ежегодным исследованиям Ассоциации директоров по коммуникациям и корпоративным медиа России (АКМР), за последние несколько лет бизнес существенно увеличил инвестиции в корпоративные медиа – более чем на 25%. Период 2024-2025 гг. можно назвать настоящим расцветом коммерческих бренд медиа: компании начали создавать полноценные медиапроекты для внешней аудитории, а бюджеты крупных внешних бренд-медиа выросли в разы. Например, по данным исследования Forbes, расходы российских компаний на PR и медиа-продвижение инициатив устойчивого развития (ESG) в 2025 году достигли рекордных 33 млрд. руб. [1].

Помимо экономических предпосылок актуальность темы исследования продиктована стремительными изменениями ландшафта СМИ в России. Коммуникации в условиях цифровизации приобретают новые системные черты. В связи с этим организациям необходимо адаптировать свои стратегии для успешного функционирования и достижения конкурентных преимуществ: «Цифровая эпоха приносит не только новые возможности, но и значительные вызовы <…> Современные компании сталкиваются с необходимостью пересмотра своих бизнес-моделей, внедрения инновационных технологий и повышения эффективности внутренних процессов» [8].

На фоне стремительной систематизации взаимодействия медиа и бизнеса серьезной проблемой становится недостаточная проработка некоторых терминологических аспектов в отечественной науке. Так, на данный момент в отечественной науке отсутствует единое мнение о соотношении понятий «корпоративных» и «промышленных медиа». В частности, нет понимания, как данные понятия соотносятся в медиапространстве и системе средств массовой информации. Отсутствие четкого понимания специфики обозначенных понятий препятствует эффективному использованию возможностей медиасреды для российского бизнеса.

Таким образом, в рамках данного исследования перед автором поставлены следующие задачи (рисунок 1):

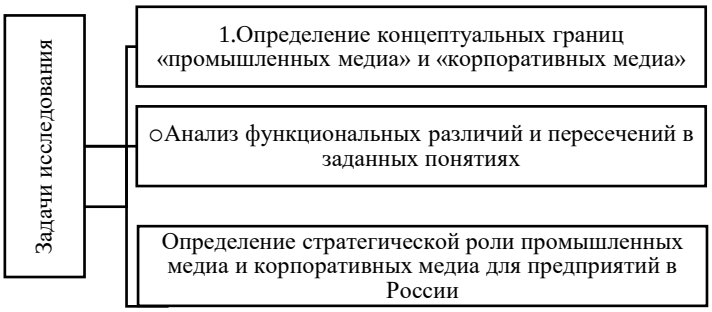


Рис. 1. Задачи исследования
Fig. 1. Research objectives

Материалы и методы исследований

Для проведения исследования были использованы качественный анализ научной литературы, сравнительный метод, системно-функциональный подход и визуализация данных. Анализ основан на обобщении отечественных и зарубежных исследований, посвященных теории корпоративных и промышленных медиа, их историческому развитию и функциональным особенностям.

Литературный обзор

История промышленных медиа неразрывно связана с развитием крупного капиталистического производства, где первыми контролируемыми каналами коммуникации стали так называемые «ведомственные листки». На рубеже XIX–XX вв. европейские и американские гиганты, такие как Siemens и General Electric, начали издавать собственные журналы – с целью гуманизации труда и мотивации рабочих,

что заложило основы западной модели промышленного PR [10]. В России же процесс становления промышленных медиа был запущен чуть позднее – в советский период, когда в 1930-е годы в ходе индустриализации возникла масштабная система фабрично-заводской прессы, которая выполняла не только информационную, но идеологическую функцию [3].

Д.А. Мурзин выделяет прежде всего прагматичную функцию промышленных медиа по управлению человеческим капиталом и производственными процессами на предприятии: «Корпоративная пресса промышленных предприятий (промышленные медиа) представляет собой специализированный канал управленческих коммуникаций, интегрированный в производственную структуру организации, главной функцией которого является трансляция корпоративных ценностей, консолидация трудового коллектива и информационное обеспечение технологических и управленческих инноваций» [7].

А.Ю. Горчева в своих работах исследует понятие промышленных медиа в историческом контексте, уделяя внимание в том числе идеологической сущности. Под промышленными медиа она понимает «тип периодических изданий, выпускаемых промышленными предприятиями, объединениями или ведомствами, специфика которых определяется непосредственной включенностью в экономическую деятельность индустриального объекта, где контент ориентирован на профессиональные интересы сотрудников и продвижение производственной культуры» [4].

С.В. Гуськова и В.В. Воронина в своем толковании понятия «промышленные медиа» делают акцент на цифровой трансформации, утверждая, что индустриальные (промышленные) медиа сегодня – это многоуровневая коммуникационная платформа, сочетающая традиционные журналистские форматы с инструментами бренд-менеджмента, призванная формировать лояльность персонала в условиях цифровизации производства [6].

Рассматривая соотношение понятий «промышленные медиа» и «корпоративные медиа», нельзя не упомянуть о работах Ю.В. Чемякина, который первым употребил данные термины в комплексе, допуская пересечение категорий медиа промышленных (индустриальных) и корпоративных. Он утверждает, что «промышленные корпоративные медиа – это система информационных каналов (печатных, электронных, аудиовизуальных), учреждаемых индустриальными компаниями» [9].

Таким образом, можно сформулировать, что основная характерная черта «промышленных» (или «индустриальных» медиа), отличающая их от других видов, – это собственно неразрывная связь с промышленностью. Она проявляется как в самой тематике издания (производство и производственная культура), так и в структуре учредителей медиа (индустриальные компании) и целевой аудитории (персонал промышленных организаций, трудовые коллективы промышленных организаций).

Понятие «корпоративные медиа» в отечественной научной школе исследования журналистики и связей с общественностью имеет достаточно устоявшуюся теоретическую базу. При этом становление их исторически развивалось именно в контексте промышленных СМИ – на базе уже упомянутых производственных гигантов, занимающихся выпуском электрики и электроники.

В связи с этим многие исследователи, такие как Е.Л. Вартанова, рассматривают корпоративные медиа именно через призму экономики, подчеркивая их статус как институционального инструмента бизнеса. Утверждается, что под корпоративными медиа подразумеваются специализированные СМИ, издаваемые (производимые) коммерческими компаниями, государственными структурами или общественными организациями, которые полностью контролируются учредителем и служат для реализации его стратегических целей [2].

Одно из наиболее универсальных толкований понятию корпоративных медиа было дано В.А. Грабельниковым. Он описывает корпоративные медиа как многоканальную систему, которая не ограничивается так называемыми традиционными СМИ. Корпоративные медиа в его понимании – это целостная многокомпонентная информационная система (включающая газеты, журналы, радио, телевидение, интернет-порталы, мобильные приложения), создаваемая внутри определенной корпорации, предприятия или ведомства с целью формирования единого информационного пространства, управления репутацией и продвижения бренда [5].

Таким образом, корпоративные медиа – это, прежде всего, медиа, создаваемые теми или иными структурами коммерческого или некоммерческого характера в их собственных интересах. Это могут быть как внутренние издания, предназначенные для информирования сотрудников и формирования корпоративной культуры, так и СМИ, работающие на создание имиджа той или иной компании.

Результаты и обсуждения

В результате анализа толкований обозначенных понятий можно выявить их ключевые концептуальные различия. Представим их в табличной форме (таблица 1).

Таблица 1

Сравнительный анализ понятий «корпоративные медиа» и «промышленные медиа»

Table 1

Comparative analysis of the concepts of "corporate media" and "industrial media"

Критерий	Промышленные медиа	Промышленные корпоративные медиа	Корпоративные медиа
Основная задача	Информирование о трендах отрасли, экспертный анализ.	Информирование сотрудников и клиентов промышленной организации, создание экспертного образа промышленной организации через создание контента	Бренд организации, внутренняя мотивация персонала организации, лоббирование интересов организации-учредителя.
Владелец или учредитель	Независимые издания, либо издания, учрежденные некоммерческими ассоциациями, поддерживающими промышленность	Учредитель или владелец – промышленная организация	Учредитель – организация, интересы которой представляет медиа
Характер финансирования	Коммерческий характер (рекламные интеграции и другие формы заработка независимого издания), либо грантовая поддержка	Частный (учредитель – промышленная организация, либо ассоциация)	Частный (за счет организации-учредителя)
Контент	Аналитика, новости рынка, нормативная база в сфере промышленности	Экспертный контент о промышленной отрасли, представляющий интересы конкретной промышленной организации (ее партнеров, сотрудников и т.д.)	История компании, успехи сотрудников, внутренние проекты.
Целевая аудитория	Специалисты, конкуренты, регуляторы в промышленной среде	Сотрудники, партнеры, клиенты и конкуренты промышленной организации	Сотрудники, партнеры, инвесторы, клиенты организации
Форматы	Журналы, сайты, вебинары – контент ориентирован на внешнего потребителя в сфере промышленности	Смешанный характер контента	Журналы, вебинары, корпоративные соцсети и др. – контент преимущественно для внутреннего пользования, для сотрудников организации

В соответствии с выделенными значимыми признаками корпоративных и промышленных медиа представим соотношение данных понятий с помощью «кругов Эйлера». Данный инструмент позволяет

наглядно продемонстрировать, как именно между собой соотносятся те или иные множества (в данном случае – медиа) (рисунок 2).

Рис. 2. Визуализация соотношения понятий «корпоративные медиа» и «промышленные медиа» (с помощью кругов Эйлера)
Fig. 2. Visualization of the relationship between the concepts of "corporate media" and "industrial media" (using Euler circles)

На рисунке 2 наглядно продемонстрировано, что множества «корпоративные медиа» и «промышленные медиа» являются самостоятельными, не включая и не исключая друг друга. Существуют медиа собственно «корпоративные» (не являющиеся промышленными), собственно «промышленные» (при этом не «корпоративные») и «промышленные корпоративные» – обладающие признаками обеих групп. О существовании последних свидетельствуют, в частности, исследования Ю.В. Чемякина, упомянутые ранее.

Выводы

Таким образом, в результате проведенного исследования и в соответствии с поставленными задачами исследования можно сформулировать следующие выводы:

1. Понятия «промышленные медиа» и «корпоративные медиа» ограничены своими функциями и функциональными признаками. При этом понятие «промышленного медиа» основано на тематике издания, а понятие «корпоративного медиа» опирается на учредителя и выгодоприобретателя – конкретную организацию, которая финансирует медиа и управляет им.

2. Обозначенные понятия, согласно толкованиям отечественных авторов, не являются взаимозаменяемыми – и при это не являются взаимоисключающими. Они имеют как точки соприкосновения (например, могут транслировать схожие виды контента), так и принципиальные различия. Точка пересечения множеств «корпоративных» и «промышленных» медиа именуется как «корпоративные промышленные медиа» и содержит в себе определяющие признаки обоих обозначенных понятий.

3. Рассмотренные виды медиа различаются по своему функциональному назначению – и, как следствие, по своей роли в работе российского бизнеса. Если промышленные медиа направлены преимущественно на популяризацию достижений отечественной промышленности и информирование о работе промышленных предприятий, но корпоративные медиа работают в интересах организаций-учредителей – как в производственном, так и в непроизводственном секторе.

Список источников

1. Mediacom.Expert PR-агентство: «Лучшие корпоративные медиа 2025 назвали эксперты АКМР» [Электронный ресурс]. URL: https://www.sostav.ru/blogs/262419/63496 (дата обращения: 20.05.2026)

2. Вартанова Е.Л. Отечественная теория медиа. Основные понятия / под ред. Е.Л. Вартановой. М.: Фак. журн. МГУ. Изд-во Моск. ун-та. 2019. 246 с.

3. Гаврилюк И.Л. Развитие фабрично-заводской и районной печати в нижнем Поволжье в 1920-1930 годы // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 4: История. Регионоведение. Международные отношения. Вып. 12. 2007. С. 179 – 183.

4. Горчева А.Ю. Корпоративные издания // Вестник Московского университета. Серия 10. Журналистика. 2008. № 1. С. 130 – 141.

5. Грабельников В.А. Корпоративная пресса и ее место в системе СМИ // Вестник Университета Российской академии. №1/2011. С. 26 – 30.

6. Гуськова С.В., Воронина В.В. Современные российские корпоративные медиаресурсы: виды, технологии, эффекты // Мир науки, культуры, образования. №2 (117). 2026. С. 350 – 353.

7. Мурзин Д.А. Феномен корпоративной прессы. М.: Хроникёр. Компания РАСТР. 2005. 188 с.

8. Тыдыкова, М.Л., Оттева И.В. Эволюция кризисных коммуникаций в эпоху цифровых технологий // Ученые заметки ТОГУ. 2025. Т. 16. №1. С. 115 – 119.

9. Чемякин Ю.В. Российские корпоративные медиа: современные тенденции и перспективы развития // Известия Уральского федерального университета. Сер. 1: Проблемы образования, науки и культуры. 2013. № 4 (119). С. 95 – 103.

10. David E. Nye. Image Worlds: Corporate Identities at General Electric, 1890-1930. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1985. 188 p. ISBN 978-0262140409

References

1. Mediacom.Expert PR agency: "The best corporate media of 2025 were named by AKMR experts" [Electronic resource]. URL: https://www.sostav.ru/blogs/262419/63496 (date of access: 20.05.2026)

2. Vartanova E.L. Domestic media theory. Basic concepts. Edited by E.L. Vartanova. Moscow: Faculty of Journals. Moscow University Press. 2019. 246 p.

3. Gavrilyuk I.L. Development of factory and district printing in the lower Volga region in the 1920-1930s. Bulletin of Volgograd State University. Series 4: History. Regional Studies. International Relations. Issue. 12. 2007. P. 179 – 183.

4. Gorcheva A.Yu. Corporate publications. Bulletin of Moscow University. Series 10. Journalism. 2008. № 1. P. 130 – 141.

5. Grabelnikov V.A. Corporate press and its place in the media system. Bulletin of the University of the Russian Academy of Sciences. № 1/2011. P. 26 – 30.

6. Guskova S.V., Voronina V.V. Modern Russian corporate media resources: types, technologies, effects. The world of science, culture, education. № 2 (117). 2026. P. 350 – 353.

7. Murzin D.A. The phenomenon of the corporate press. Moscow: Chronicler. RASTER Company. 2005. 188 p.

8. Tydykova M.L., Otteva, I.V. Evolution of Crisis Communications in the Digital Age. Scientific Notes of Pacific National University. 2025. Vol. 16. № 1. P. 115 – 119.

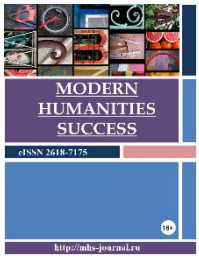
9. Chemyakin Yu.V. Russian Corporate Media: Current Trends and Development Prospects. Bulletin of the Ural Federal University. Series 1: Problems of Education, Science, and Culture. 2013. № 4 (119). P. 95 – 103.

10. David E. Nye. Image Worlds: Corporate Identities at General Electric, 1890–1930. Cambridge, Mass.: MIT Press. 1985. 188 p. ISBN 978-0262140409

Информация об авторе

Борзёнкова А.В., аспирант ОГУ им. И.С. Тургенева, aperren@bk.ru

© Борзёнкова А.В., 2026



Научно-исследовательский журнал «*Modern Humanities Success / Успехи гуманитарных наук*»
https://mhs-journal.ru
2026, № 10 / 2026, Iss. 10 https://mhs-journal.ru/archives/category/publications
Научная статья / Original article
Шифр научной специальности: 5.9.6. Языки народов зарубежных стран (с указанием конкретного языка или группы языков) (филологические науки)
УДК 811.111-26
DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-117-123

Понятийно-ценностное поле концепта FAMILY в цикле романов Дж. Мартина *The Song of Ice and Fire*

[1] Агларова З. М., [1] Джанбарова Дж. Ю.,
[1] Дагестанский государственный университет

Аннотация: данная статья посвящена исследованию объективации лингвокультурного концепта FAMILY в англоязычном художественном дискурсе. В качестве материала исследования нами был выбран цикл романов известного американского писателя жанра фэнтези Джорджа Мартина *The Song of Ice and Fire*, включающий такие произведения, как *A Game of Thrones* (1996), *A Clash of Kings* (1998), *A Storm of Swords* (2000), *A Feast for Crows* (2005), *A Dance with Dragons* (2011). Действие в них происходит в вымышленном мире, сродни со средневековой Европой со своими общественными устоями и патриархальным укладом. Рассматривая полевую структуру концепта FAMILY, нами было установлено, что ядром анализируемого концепта выступает имя концепта – *family*, включающее в себя различные оттенки значений: от наименования нуклеарной семьи до репрезентации целой династии. В понятийное поле концепта включаются также лексемы, репрезентирующие различные дифференциальные признаки концепта, как *родство, узы, родители, дети* и т.д. Актуальность данного исследования определяется тем, что лингвокультурный концепт FAMILY в индивидуально-авторской картине, представленной в популярном цикле романов Дж. Мартина *The Song of Ice and Fire*, приобретает особую значимость и звучание в контексте складывающейся новой системы ценностей современного жанра фэнтези. Данный концепт рассматривается нами преимущественно с аксиологической точки зрения, а именно с позиции выражения оценки и как значимый компонент ценностной картины мира автора.

Ключевые слова: лингвокультурный концепт, аксиологический концепт, ядро концепта, периферия концепта, оценочный компонент концепта, английский язык, художественный текст

Для цитирования: Агларова З.М., Джанбарова Дж.Ю. Понятийно-ценностное поле концепта FAMILY в цикле романов Дж. Мартина The Song of Ice and Fire // Modern Humanities Success. 2026. № 10. С. 117 – 123. DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-117-123

Поступила в редакцию: 12 мая 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 21 июня 2026 г.; Принята к публикации: 14 июля 2026 г.

***

The conceptual and value field of the concept of FAMILY in the series of novels by G. Martin The Song of Ice and Fire

[1] Aglarova Z.M., [1] Dzhanbarova Dzh.Yu.,
[1] Dagestan State University

Abstract: this article is devoted to the study of the representation of the linguistic and cultural concept of FAMILY in English-language artistic discourse. As a research material, we selected a series of novels by the famous American fantasy writer George Martin *The Song of Ice and Fire*, including such works as *A Game of Thrones* (1996), *A Clash of Kings* (1998), *A Storm of Swords* (2000), *A Feast for Crows* (2005), *A Dance with Dragons* (2011). The action takes place in the outside world, akin to medieval Europe with its own social foundations and patriarchal way of life. Considering the field structure of the family concept, we found that the core of the concept under study is the name of the concept – *family*, which includes various shades of meanings: from the name of a nuclear family to the representation of an entire dynasty. The conceptual field of the concept also includes lexemes representing differential features of the concept, such as kinship, bonds, parents, children, etc. The relevance of this study is determined by the fact that the linguistic and cultural concept of FAMILY in the individual author's picture, presented in the popular series of novels by J. Martin's *The Song of Ice and Fire* acquires special significance and sound in the context of the emerging new value system of the modern fantasy genre. We consider this concept mainly from an axiological point of view, namely from the point of view of expressing an assessment and as a significant component of the author's value picture of the world.

Keywords: linguistic and cultural concept, axiological concept, core of the concept, periphery of the concept, evaluative component of the concept, English, artistic text

For citation: Aglarova Z.M., Dzhanbarova Dzh.Yu. The conceptual and value field of the concept of FAMILY in the series of novels by G. Martin The Song of Ice and Fire. Modern Humanities Success. 2026. 10. P. 117 – 123. DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-117-123

The article was submitted: May 12, 2026; Approved after reviewing: June 21, 2026; Accepted for publication: July 14, 2026.

Введение

Концептуальные исследования, проводимые в рамках антропоцентрической парадигмы на стыке нескольких дисциплин (когнитивной лингвистики, лингвокультурологии, психолингвистики и т.д.), не теряют своей актуальности на протяжении последних десятков лет. Несмотря на то, что понятийный аппарат лингвокультурного концепта как условной ментальной единицы, направленной на комплексную репрезентацию языка, сознания и культуры [9], всесторонне изучен и раскрыт, исследования художественных концептов представляют особую значимость, так как в них раскрывается также и авторский культурно-детерминированный личный опыт.

Цель исследования: изучение ключевого художественного концепта FAMILY в рассматриваемой серии произведений Дж. Мартина, анализе его языковой репрезентации с точки зрения представления в нем ценностного компонента.

Материалы и методы исследований

Концепт FAMILY является одним из ключевых аксиологических концептов английской концептосферы, отражающим те духовные и социальные ценности, которые транслируются в конкретной лингвокультуре. Концепт FAMILY в художественном тексте отражает помимо этого те семейные ценности (пропущенные через призму авторской мысли), которые пропагандируются и активно воздействуют на читателя. В этой связи изучение концептуализации семьи и семейных ценностей в цикле романов Дж. Мартина *The Song of Ice and Fire* представляет особую актуальность и научный интерес.

The Song of Ice and Fire – это серия семи фэнтези-романов, написанных американским писателем и сценаристом *Джорджем Р.Р. Мартином*, пять из которых опубликованы, а именно *A Game of Thrones* (1996) [16], *A Clash of Kings* (1998) [13], *A Storm of Swords* (2000) [17], *A Feast for Crows* (2005) [15], *A Dance with Dragons* (2011) [14], а два (*The Winds of Winter* и *A Dream of Spring)* – планируются завершить в ближайшем будущем. Действие в серии романов происходит в основном в вымышленном королевстве Вестерос. Центральная тема, затрагиваемая в романах, является война за господство между несколькими различными благородными семьями, включая Дом Старков, Дом Ланнистеров, Дом Таргариенов, Дом Баратеонов и другие.

Основными *методами исследования* в работе послужили описательный метод, компонентный, концептуального анализа, интерпретационный, дефиниционный, а также прием сплошной выборки.

Результаты и обсуждения

Язык не является автономным кодом, а представляет собой инструмент категоризации и концептуализации опыта [6]. В рамках отечественной лингвистической традиции концепт трактуется как фундаментальная единица коллективного опыта и осмысления действительности, которая находит свое воплощение в языке и несет отпечаток уникальных культурных и национальных особенностей [5, 7]. Зарубежные лингвисты, в отличие от своих отечественных коллег, описывают концепт как концентрированную языковую информацию, составляющую семантическую структуру языкового символа [12].

Принимая во внимание полевую структуру концепта, включающую ядро – ключевую лексему концепта, околоядерную зону – лексемы, выражающие понятийное поле концепта, и периферию – образно-оценочный компонент концепт, большинство исследователей подчеркивают важность оценочной составляющей концепта, так как именно она является наиболее культурно значимой [1], анализ которой позволяет выявить особенности национальной картины мира, определить принадлежность культуры к определенному типу [2]. В данной статье рассматривается художественный концепт FAMILY, представляющий собой ментальное образование, воплощенное «в художественном произведении и выраженное посредством художественного образа» [8], анализ которого дает возможность раскрыть его отличительные особенности, обусловленные неповторимым видением мира конкретного автора [3].

Рассмотрим вначале семантическое наполнение концепта FAMILY, которое включает ядерную лексему концепта *family* и лексемы синонимического ряда, представляющие собой околоядерную зону концепта. Рассмотрение словарных дефиниций базовой лексемы *family* позволяет говорить о неоднозначности и многогранности концепта, который может репрезентироваться в разных контекстуальных сценариях: 1) социальная ячейка общества, состоящая из одних или двух родителей и детей: a *primary social group consisting of parents and their offspring, the principal function of which is provision for its members* [11]; 2) группа людей, объединенных родством или по браку: *people in the same line of descent; lineage; clan* [18]; *group of persons related by descent or marriage* [11]; 3) молодое поколение, дети: *a couple's or a person's children, especially young children* [11]; 4) все люди, живущие под одной крышей: *all the persons living together in one household* [10]; 5) группа животных и растений, объединенных схожими признаками: *a group into which animals, plants, etc. that have similar characteristics are divided, smaller than an order and larger than a genus* [18]; 6) группа схожих предметов: *a group of like things; a class* [10]; 7) родословная: *a group of individuals derived from a common stock* [18]; 8) родственные языки: *a group of languages descended from the same parent language* [18].

Анализ синонимов лексемы *family* выявил обширный гипонимический ряд: *family* (гипероним) – *clan, house, tribe, folks, people, household, group, kin, children, offspring, lineage, dynasty, stock, ancestry* и др. [18]. Смысловые компоненты концепта представлены такими дифференциальными признаками, как *родители, дети, родство, брак, род, сходство, общность, связь, узы, братство* и т.д. Проведенный лексикографический обзор лексем, репрезентирующих понятийное поле концепта, свидетельствует о широкой представленности номинантов концепта в языке.

Рассмотрим подробнее репрезентации концепта FAMILY в цикле романов *The Song of Ice and Fire.* Лексема *family* актуализирует основные ключевые понятия в рассматриваемом художественном тексте:

- традиционная семья (родители и дети): *"I am guilty of being a dwarf. I have been guilty my entire life. What of my **family**?" (*A Storm of Swords, p. 904).
- супружеская пара: *Even I was given more happiness than that, with Drogo who was my **sun-and-stars*** (A Clash of Kings, p. 107).
- дети: *"He is my son. My firstborn. My **family** is the only thing that matters"* (A Storm of Swords, p. 669).
- братья и сестры: *"I miss him so much. My **brother.** I …he was my **last family**, and now he's gone too"* (A Dance with Dragons, p. 380).
- родословная: *"He was a Stark, but also a Snow. He was part of the **family,** yet somehow apart"*
- все члены большой семьи; родственники: *The Hightowers are an ancient **family**, very rich and very proud* (A Clash of Kings, p. 106).
- клан или племя: *When she had been a slave in Yunkai, she had played for every **highborn family** in the city* (A Dance with Dragons, p. 130).
- правящая семья: *A knight of the Kingsguard was supposed to die in defense of the king and **royal family*** (A Clash of Kings, p. 381).
- относящиеся к семье: *"We all have our **family traditions**"* (A Feast for Crows, p. 194).

Важность изучения концептуальных основ традиций и ценностных отношений в семье обусловлена ее первостепенной ролью в обеспечении общественного благополучия. Семья выступает как хранитель духовных и нравственных смыслов, как колыбель для воспитания подрастающего поколения и как источник формирования и закрепления социальных норм и поведенческих стереотипов [4]. Рассмотрим основные ценностные установки в структуре концепта FAMILY в цикле романов *The Song of Ice and Fire.*

Довольно часто семья репрезентируется через понятие *house,* ассоциирующееся с династией, кланом, родословной той или иной правящей семьи: *House Baratheon, House Stark, House Lannister, House Arryn, House Tully, House Tyrell, House Martell, House Frey, House Florent* и др. В понятийное поле концепта входят также антропонимы – названия основных семейных домов (династий, кланов): *the Lannisters, the Targaryens, The Tarlys, the Starks, the Mormonts* и др. Знатные семьи, по традиции, имели семейные гербы, семейные клятвы, девизы или слова чести, отсутствие которых признавалось неприемлемым и оскорбительным:

*The Thenns had **no family arms** as was customary amongst t**he nobles of the Seven Kingdoms**, so Jon told the stewards to improvise* (A Dance with Dragons, p. 552).

Семья – это не просто родство по крови, но и опора и поддержка в трудные времена:

*I know my sister. She needs **the comfort of family** and friends around her* (A Game of Thrones, p. 28).

Семья в цикле романов Дж. Мартина рассматривается также как и политический актив и источник власти: *family* – это прежде всего имя и наследие, которое нужно возвеличивать любой ценой.

*"**Never forget what you are,** for surely the world will not. Make it your strength. Then it can never be your weakness. **Armor yourself in it,** and it will never be used to hurt you"* (A Game of Thrones, p. 56).

В семейной иерархии первенство держит отец, после него следует старший сын, после – сыновья, а потом уже женская половина семейства.

*This was the first time he had been deemed old enough to go with his **lord father** and **his brothers** to see the king's justice done* (A Game of Thrones, p. 16).

В цикле романов подчеркивается высокий статус старших братьев (в отличие от младших) в семейных династиях и их роль в передачи власти от отца к сыну, в то время как младшие сыновья находились в опале, без перспектив продвижения по лестнице власти:

*Did you think I would go meekly, **Father**? he asked the shadow his candles etched upon the wall. **I have too much of you in me for that*** (A Storm of Swords, p. 905).

Дети, в частности сыновья, как продолжатели рода, несут не только бремя ответственности за семью и подчиненный ему народ после смерти отца, но и оплачивает все его долги и продолжает политику отца:

*"**A dutiful son pays his father's debts**. Even **blood debts**"* (A Storm of Swords, p. 119).

В контексте употребления лексемы *family* при описании господствующей семьи, управляющей государством, смерть старшего поколения (отца) воспринимается этапом перехода власти к детям (в основном старшему сыну) и началом их самостоятельной жизни в плане принятия решений, в частности в вопросах замужества и женитьбы. Например:

*By then **my father had taken the black**, so **I was Lord of Bear Island in my own right.** I had **no lack of marriage offers,** but before I **could reach a decision** Lord Balon Greyjoy rose in rebellion against the Usurper, and Ned Stark called his banners to help his friend Robert* (A Clash of Kings, p. 107).

Особо отмечается положение законнорожденных детей, которые номинируются в романах Дж. Мартина лексемой ***trueborn***:

*"You have five **trueborn children**," Jon said. "Three sons, two daughters"* (A Game of Thrones, p. 22).

Стоит отметить, что законнорожденным детям в благородной семье в романах противопоставляют *бастардов*, которые не имеют ни социального статуса, ни постоянного места, ни крепкой семейной поддержки. Как правило, незаконнорождённые дети росли отдельно от благородного родителя и воспринимались в обществе ущербными. лишенными наследства, благородного титула и земли. Данное понятие репрезентировано лексемами *bastard, by-blow, baseborn, natural (children)* которые образуют обширный ряд коллокаций: *a bastard boy, a bastard son, a bastard brother, baseborn children, be bastard-born, his bastard half brother* и др. Например:

*"But tonight Lady Stark thought it might give **insult to the royal family** to seat **a bastard** among them"* (A Game of Thrones, p. 52).

В романах описываются действия, происходящих в вымышленной Вселенной Дж. Мартина, которые атмосферно напоминают Средневековую Европу со своими предрассудками и патриархальным взглядом на институт семьи. Следовательно, если девушка, особенно из благородного рода, осталась одна без семьи, то либо ее брала под опеку для ее безопасности другая знатная семья, либо ее выдавали замуж. В любом случае она не должна была остаться одна, ей необходима была помощь и защита:

*She could return to Braavos with Tycho Nestoris. Perhaps the Iron Bank could help find some **noble family to foster her*** (A Dance with Dragons, p. 501).

*The Wall was no place for a woman, much less **a girl of noble birth**... The king would only want **to marry her to** one of his own men* (A Dance with Dragons, p. 501).

Низкое социальное положение девушек в семье и в обществе подчеркивает герой Джон Сноу, сравнивая их с бастардами, лишенными части привилегий:

*Jon shrugged. "**Girls get the arms but not the swords. Bastards get the swords but not the arms.** I did not make the rules, little sister"* (A Game of Thrones, p. 72).

В цикле романов Дж. Мартина измены мужа должны восприниматься женой как должное, одобряемое и непререкаемое, жене стоило принять этот факт без каких-либо разбирательств и ссор.:

***Many men fathered bastards.** He had **a man's needs**, after all, and they had spent that year apart, Ned off at war in the south while she remained safe in her father's castle at Riverrun* (A Game of Thrones, p. 63–64).

Материнская любовь и привязанность к детям также находит яркое отражение в серии романов *The Song of Ice and Fire.* В нижепредставленном микроконтексте из романа *A Feast for Crows* мейстер

Эймон подчеркивает, что мать любит своих детей, но по-разному, так как не существует матери, дарующей своим отпрыскам равноценную любовь:

"She nursed them both and loved them both," said Aemon, "but not alike. ***No mother loves all her children the same, not even the Mother Above****. Gilly did not leave the child willingly, I am certain* (A Feast for Crows, p. 144).

Джейме Ланнистер в романе *A Game of Thrones* иронизирует над сверхспособностями женщин-матерей, которые толкают их на безрассудства:

"Mothers." The man made the word sound like a curse. "I think ***birthing does something to your minds.*** *You are all* ***mad****"* (A Game of Thrones, p. 80).

Лексема *brother*, относящаяся к понятийному полю анализируемого концепта, находит различные контекстуальные реализации: от члена семьи до участника сообщества (товарищества, братства). Например:

*"****He's a wildling****." "He was, until he said the words. Now* ***he is our brother****"* (A Dance with Dragons, p. 442).

Братская дружба и любовь высоко ценится в концепции семьи в цикле романов Дж. Мартина, однако и эти ценности подвергаются испытанию временем и обстоятельствам:

"I had understood you were ***a band of brothers****. Is this the* ***love a brother bears a brother****? Where is the trust?"* (A Dance with Dragons, p. 727).

В серии романов описывается традиция заключения браков, основанных на долге, а не на любви и страсти:

- по договоренностей родителей (в основном отцов):

I ***married young****, to* ***a bride of my father's choosing****, a Glover of Deepwood Motte* (A Clash of Kings, p. 107).

- либо при участии других членов большой семьи:

Lancel is ***my son****, Cersei. Your* ***own nephew****. If I am angry with you, that is the cause. You should have looked after him, guided him,* ***found him a likely girl of good family*** (A Dance with Dragons, p. 616).

В рассматриваемых романах выявляется также следующий стереотип в семье, такой как большая разница в возрасте между мужем (олицетворяющем опыт) и женой (символизирующей невинность), что являлось следствием договорных браков:

*"****Innocence and experience*** *make for a* ***perfect marriage****," he had said* (A Feast for Crows, p. 390).

Заключение брака и создание семьи имели стратегическое значение и открывали новые возможности для вступающих в союз людей.

В романах Дж. Мартина подчеркивается, что семейные узы (узы родства) настолько сильные и крепкие, несмотря ни на какие преграды и проблемы, родство остается единственным внутренним стимулом для дальнейших действий, чтобы жить и бороться:

Or would she ***seek her own blood*** *instead?* (A Feast for Crows, p. 88).

Идеи о бессмысленности жизни без семьи и потерянность одиночки в мире отражаются в романе *A Dance with Dragons*, когда Пенни теряет своих близких людей (отца, мать, брата) и предается философским размышлениям:

*"****What will I do****? Where will I go****? I have no trade, just the jousting show, and that needs two… My brother always knew* ***what to do,*** *where we should go next"* (A Dance with Dragons, p. 380).

Стоит отметить, что существовавший в древности *левират* (от лат. levir – «деверь, брат мужа»), брачный обычай, свойственный многим народам на стадии патриархально-родового строя, нашел яркое отражение в цикле романов-фэнтези Дж. Мартина. По нему невеста или вдова была обязана или имела право вступить вторично в брак только с ближайшими родственниками своего умершего мужа, в первую очередь – с его братьями:

He wrote to me at Riverrun after ***Brandon was killed****, but I burned the letter unread. By then I knew that* ***Ned would marry me in his brother's place*** (A Game of Thrones, p. 159).

Примечателен тот факт, что в некоторых семьях пропагандируется *инцест*, когда в брак вступают братья и сестра с целью избежать смешение королевской крови с кровью простых людей или представителей других семей. Например, в доме Таргариенов данная тенденция была описана в романе *A Game of Thrones*:

The Targaryens wed brother to sister for three hundred years, to keep the ***bloodlines pure*** (A Game of Thrones, p. 518).

Однако, то, что принято и одобряемо в одной семье (Дом Таргариенов), порицаемо и неприемлемо в другой – в Доме Баратеонов:

*Robert will leave no trueborn son behind him. Joffrey and Tommen are **Jaime Lannister's bastards**, born of his **incestuous union with the queen*** (A Game of Thrones, p. 543).

Концепт FAMILY связан также с понятием «кровная месть», которая проходит красной линией по всему сюжету циклов романов:

*Unless Daenerys decides she **needs some Lannister blood**, to pay **for the Targaryen blood** my brother shed* (A Dance with Dragons, p. 381).

Лексема *khalasar* считается авторским неологизм (слово вымышленного дотракийского языка), обозначающим дотракийский клан или племя. Кхаласары рассредоточены по Дотракийскому морю и часто совершают набеги на соседние регионы. Во главе кхаласара стоит кхал.

*And what man could hope to rival Drogo, who had died with his hair uncut and rode now through the night lands, the stars his **khalasar**?* (A Clash of Kings, p. 108).

Выводы

Анализ понятийного и оценочного полей показывает, что концепт FAMILY – сложный, многомерный аксиологический концепт, получающий уникальную художественную интерпретацию в английской лингвокультуре и в пределах определённой жанрово-художественной реальности. Семья и семейные отношения в цикле романов Дж. Мартина *The Song of Ice and Fire* представляют собой сложный социальный институт, отражающий патриархальные традиции, стереотипы и стратегические альянсы средневекового общества. Любовь и личный выбор часто отходят на второй план ради долга, чести и власти. Семья служит не только оплотом индивидуальной идентичности, но и ареной борьбы, сотрудничества и интриг.

Список источников

1. Агларова З.М. Оценочный и образный компоненты концепта war в англоязычном художественном дискурсе // Вестник Дагестанского государственного университета. Серия 2. Гуманитарные науки. 2025. Т. 40. Вып. №1. С. 104 – 111.

2. Агларова З.М., Гаджиалиева М.Б. Ассоциативно-оценочное поле концепта safety безопасность в дискурсе англо- и русскоязычных СМИ // Вестник Дагестанского государственного университета. Серия 2: Гуманитарные науки. 2026. Т. 41. Вып. №1. С. 114 – 124.

3. Агларова З.М., Муртазалиева Р.М. Метафорическая концептуализация border в цикле романов Дж. Мартина The Song of Ice and Fire // Вестник Дагестанского государственного университета. Серия 2: Гуманитарные науки. 2026. Т. 41. Вып. № 1. С. 106 – 113.

4. Безрученко Т.Е. Концептуальные основы традиций и ценностных отношений в русской семье // Вестник Тамбовского университета. Серия : Гуманитарные науки. 2025. Т. 30. № 3. С. 690 – 705.

5. Воркачев С.Г. Безразличие как этносемантическая характеристика личности: опыт сопоставительной паремиологии // Вопросы языкознания. 1997. № 4. С. 115 – 124.

6. Гайдарлы Н. Когнитивная карта экологических неологизмов во французском языке: сетевой подход // Modern Humanities Success. 2026. № 5. С. 29 – 41.

7. Гачев Г.Д. Космо-Психо-Логос: Национальные образы мира. Москва: Академический Проект. 2020. 511 с.

8. Евсеева О.А. Эволюция художественного концепта «Зима» // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2025. № 4 (197). С. 167 – 175.

9. Сефиханова Ф.Г., Магомедова М.М. Социально-психологический компонент концепта «семья» в романе Анри Труайя «Семья Эглетьер» (Henri Troyat «Les Eygletiere») // Вестник Дагестанского государственного университета. Серия 2: Гуманитарные науки. 2020. Т. 35. Вып. 2. С. 80 – 87.

10. American Heritage Dictionary. URL : https://ahdictionary.com

11. Collins Online Dictionary. URL : https://www.collinsdictionary.com

12. Evans V. Semantic representation in LCCM Theory // New Directions in Cognitive Linguistics. Amsterdam – Philadelphia: John Benjamin's Publishing Company. 2009. № 24. P. 27 – 56.

13. Martin G.R.R. A Clash of Kings. New York: Bantam Dell. 1998. 532 p.

14. Martin G.R.R. A Dance with Dragons. New York: Bantam Dell. 2011. 1152 p.

15. Martin G.R.R. A Feast for Crows. New York: Bantam Dell. 2005. 758 p.

16. Martin G.R.R. A Game of Thrones. New York: Bantam Dell. 1996. 768 p.

17. Martin G.R.R. A Storm of Swords. New York: Bantam Dell. 2000.1101 p.
18. Merriam Webster Dictionary. URL : https://www.merriam-webster.com

References

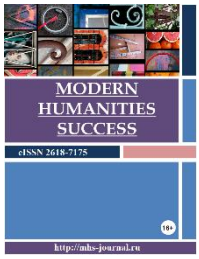
1. Aglarova Z.M. Evaluative and Figurative Components of the Concept 'War' in English-Language Fiction Discourse. Bulletin of Dagestan State University. Series 2. Humanities. 2025. Vol. 40. Iss. 1. P. 104 – 111.
2. Aglarova Z.M., Gadzhialieva M.B. Associative and Evaluative Field of the Concept 'Safety' in the Discourse of English- and Russian-Language Media. Bulletin of Dagestan State University. Series 2: Humanities. 2026. Vol. 41. Iss. 1. P. 114 – 124.
3. Aglarova Z.M., Murtazalieva R.M. Metaphorical Conceptualization of Border in J. Martin's The Song of Ice and Fire Novels. Bulletin of Dagestan State University. Series 2: Humanities. 2026. Vol. 41. Iss. № 1. P. 106 – 113.
4. Bezruchenko T.E. Conceptual Foundations of Traditions and Value Relations in the Russian Family. Bulletin of Tambov University. Series: Humanities. 2025. Vol. 30. Iss. № 3. P. 690 – 705.
5. Vorkachev S.G. Indifference as an Ethnosemantic Characteristic of Personality: An Experiment with Comparative Paremiology. Issues of Linguistics. 1997. № 4. P. 115 – 124.
6. Gaidarly N. Cognitive Map of Ecological Neologisms in French: A Network Approach. Modern Humanities Success. 2026. № 5. P. 29 – 41.
7. Gachev G.D. Cosmo-Psycho-Logos: National Images of the World. Moscow: Academichesky Proekt. 2020. 511 p.
8. Evseeva O.A. Evolution of the Artistic Concept "Winter". Bulletin of the Volgograd State Pedagogical University. 2025. № 4 (197). P. 167 – 175.
9. Sefikhanova F.G., Magomedova M.M. The Social and Psychological Component of the Concept of “Family” in Henri Troyat’s Novel “The Eigletiere Family”. Bulletin of Dagestan State University. Series 2: Humanities. 2020. Vol. 35. Iss. 2. P. 80 – 87.
10. American Heritage Dictionary. URL: https://ahdictionary.com
11. Collins Online Dictionary. URL: https://www.collinsdictionary.com
12. Evans V. Semantic Representation in LCCM Theory. New Directions in Cognitive Linguistics. Amsterdam – Philadelphia: John Benjamin’s Publishing Company. 2009. No. 24. pp. 27–56.
13. Martin G.R.R. A Clash of Kings. New York: Bantam Dell. 1998. 532 p.
14. Martin G.R.R. A Dance with Dragons. New York: Bantam Dell. 2011. 1152 p.
15. Martin G.R.R. A Feast for Crows. New York: Bantam Dell. 2005. 758 p.
16. Martin G.R.R. A Game of Thrones. New York: Bantam Dell. 1996. 768 p.
17. Martin G.R.R. A Storm of Swords. New York: Bantam Dell. 2000.1101 p.
18. Merriam Webster Dictionary. URL: https://www.merriam-webster.com

Информация об авторах

Агларова З.М., кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка факультета иностранных языков, Дагестанский государственный университет

Джанбарова Д.Ю., студентка 4 курса факультета иностранных языков, Дагестанский государственный университет

© Агларова З.М., Джанбарова Д.Ю., 2026



Научно-исследовательский журнал «*Modern Humanities Success / Успехи гуманитарных наук*»
https://mhs-journal.ru
2026, № 10 / 2026, Iss. 10 https://mhs-journal.ru/archives/category/publications
Научная статья / Original article
Шифр научной специальности: 5.9.5. Русский язык. Языки народов России (филологические науки)
УДК 811.161.1
DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-124-134

Специфика лексико-семантической сочетаемости отыменного релятива «в рамках» в современном русском языке

[1] Гаврильченко Е.А.,
[1] Дальневосточный федеральный университет

Аннотация: в статье представлено семантико-синтаксическое и функциональное описание производного предлога «в рамках» на основе разработанной исследователями Дальневосточной синтаксической школы методики изучения производных предлогов и корпусного анализа употреблений из Национального корпуса русского языка. Выделены пять лексико-семантических групп (ЛСГ) управляемых существительных (правый компонент) и четыре ЛСГ глаголов (левый компонент). Установлено, что доминирующим типом контекста является бытийный. На основе сравнения с предлогами «в области», «в сфере» и «в русле» показано, что «в рамках» обладает выраженной ограничительной функцией: выход за рамки влечёт отрицательную оценку, в отличие от нейтрального «выйти из сферы».

Ключевые слова: производный предлог, отыменный релятив, «в рамках», лексико-семантическая сочетаемость, бытийный контекст, НКРЯ

Для цитирования: Гаврильченко Е.А. Специфика лексико-семантической сочетаемости отыменного релятива «в рамках» в современном русском языке // Modern Humanities Success. 2026. № 10. С. 124 – 134. DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-124-134

Поступила в редакцию: 1 июня 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 25 июня 2026 г.; Принята к публикации: 14 июля 2026 г.

***

Specifics of lexico-semantic collocation of the nominal-based relative *«v ramkakh»* in modern Russian

[1] Gavrilchenko E.A.,
[1] Far Eastern Federal University

Abstract: the article presents a semantic-syntactic and functional description of the derived preposition “v ramkakh” (‘within the framework of’) based on the methodology developed by the Far Eastern Syntactic School for studying derived prepositions and a corpus analysis of its usages in the Russian National Corpus (RNC). Five lexical-semantic groups (LSGs) of governed nouns (right component) and four LSGs of governing verbs (left component) are identified. It is established that the dominant context type is existential, confirming the function of “v ramkakh” as an existential quasi-localizer. A comparative analysis with the prepositions “v oblasti” (‘in the field of’), “v sfere” (‘in the sphere of’), and “v rusle” (‘in the course of’) demonstrates that “v ramkakh” possesses a pronounced restrictive-normative function: “going beyond the frames” (vyyti za ramki) triggers a negative evaluation, in contrast to the neutral “vyyti iz sfery” (‘to step outside the sphere’). The practical significance of the study lies in the fields of lexicography, linguodidactics, and corpus linguistics.

Keywords: derived preposition**,** nominal-based relative, *«v ramkakh» (‘within the framework of’)*, lexico-semantic collocation, existential context, normativity, NCRL

For citation: Gavrilchenko E.A. Specifics of lexico-semantic collocation of the nominal-based relative «v ramkakh» in modern Russian. Modern Humanities Success. 2026. 10. P. 124 – 134. DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-124-134

The article was submitted: June 1, 2026; Approved after reviewing: June 25, 2026; Accepted for publication: July 14, 2026.

Введение

Вопрос о пополнении корпуса служебной лексики русского языка за счёт грамматикализации знаменательных единиц является одним из центральных в современной русистике [2. 3]. Особый интерес в этом процессе представляют предложно-падежные формы, которые, утрачивая конкретную семантику исходного существительного, приобретают способность выражать абстрактные синтаксические отношения. Как показала Е.Т. Черкасова [16], этот переход происходит постепенно и сопровождается ослаблением лексического значения. В зависимости от степени утраты лексического значения и закреплённости служебной функции такие единицы могут квалифицироваться либо как производные предлоги, либо как единицы переходного типа. Для их обозначения в лингвистике используется ряд терминов, наиболее распространенный – «предложные новообразования» [5, 6, 8], отражающий переходный характер подробных единиц. Незавершенность перехода в предлоги выявляет термин «эквиваленты предлога» [4]. Термин «отыменные релятивы» [17], с одной стороны, указывает на тип производности (от имени существительного), с другой стороны, определяет роль таких единиц в организации связей и отношений (релятивная функция).

Одной из активно функционирующих единиц данного круга является предложно-падежная форма (далее – ППФ) «в рамках». Её высокая частотность в текстах различных жанров, особенно в официально-деловом и публицистическом дискурсах, зафиксирована в Национальном корпусе русского языка (НКРЯ) [10]. В лексикографических источниках «в рамках» представлен как предлог со значением предела, границы [11] или соответствия [7]. Однако словарная фиксация лишь констатирует наличие у ППФ служебной функции, но не объясняет механизмов её реализации и семантической специфики.

Анализ корпусных данных показывает, что, обладая формальными признаками предложной единицы (способность управлять падежом, формировать синтаксему), «в рамках» сохраняет тесную семантическую связь с исходным существительным «рамка». Эта связь проявляется, в частности, в характере его лексико-семантической сочетаемости: правый компонент (управляемое существительное в форме родительного падежа) должен обладать семантическим потенциалом, позволяющим метафорически осмыслить обозначаемый им объект как некое подобие «рамки» – структуры, ограничивающей и организующей содержимое.

Несмотря на отдельные наблюдения над функционированием единиц типа «в рамках», представленные в лексикографических описаниях служебных слов [9. 14], специального семантико-синтаксического исследования, посвященного выявлению закономерностей сочетаемости именно ППФ «в рамках» как единицы, находящейся в процессе грамматикализации, до настоящего времени не предпринималось.

В связи с этим **целью настоящего исследования** является выявление и описание специфики лексико-семантической сочетаемости предложно-падежной формы «в рамках» как фактора, определяющего её функциональный потенциал в современном русском языке.

Достижение поставленной цели предполагает решение следующих **задач**:

– определить семантическое ядро и выделить лексико-семантические группы (ЛСГ) существительных, выступающих в роли правого компонента при ППФ «в рамках»;

– выделить ЛСГ глаголов, выступающих в роли левого компонента по отношению к анализируемой единице;

– на основе анализа левых и правых компонентов выявить типы контекстов, в которых реализуется ППФ «в рамках», и определить среди них доминирующий;

– сопоставить сочетаемостные и функциональные особенности «в рамках» с характеристиками семантически близких единиц – «в области», «в сфере», «в русле» – для выявления дифференциальных признаков анализируемой ППФ.

Материалы и методы исследований

Эмпирической базой исследования послужили употребления предложно-падежной формы «в рамках + сущ. в род. п.», извлечённые из Национального корпуса русского языка (НКРЯ) [10]. Основной массив составили 4175 употреблений из основного подкорпуса НКРЯ. Для верификации полученных данных и выявления возможной стилистической дифференциации были проанализированы выборки из газетного корпуса (3325 употреблений), устного подкорпуса (500 употреблений) и подкорпуса социальных сетей (2000 употреблений). Общий объём проанализированного материала составил 10 000 употреблений.

Сопоставление данных, полученных из разных подкорпусов, не выявило существенных расхождений в распределении лексико-семантических групп как правых, так и левых компонентов конструкции. Выявленные закономерности единообразно проявляются во всех типах текстов.

Методологически исследование опирается на комплексный подход, включающий следующие методы и процедуры.

1. **Корпусный анализ** как основной эмпирический метод.

Он позволил:

а) установить количественные характеристики употреблений (например, частотность сочетаемости с конкретными лексемами: *программа* – 227, *проект* – 179, *закон* – 122 и др.);

б) зафиксировать временную динамику функционирования конструкции (материал охватывает период с 1923 по 2024 гг., что позволяет наблюдать устойчивость модели во времени, при этом отмечен резкий рост частотности употреблений после 1991 г., что, вероятно, связано с активизацией официально-делового и публицистического дискурсов);

в) исключить субъективизм при отборе иллюстративного материала.

2. **Компонентный и семантический анализ**.

Данный метод применялся для выявления семантического ядра и дифференциальных сем лексем, занимающих позиции левого и правого компонентов при «в рамках». Процедура анализа включала два этапа:

1. Анализ словарных дефиниций. Семы выделялись на основе толкований, представленных в «Толковом словаре русских глаголов» под ред. Л.Г. Бабенко [1] и «Русском семантическом словаре» под ред. Н.Ю. Шведовой [13]. Исследовательская процедура заключалась в ручной эксцерпции компонентов значения из словарных статей с последующим обобщением и верификацией на корпусном материале.

2. Анализ контекстного поведения слов (верификация по НКРЯ). Выделенные на основе словарей семы проверялись на регулярность их актуализации в реальных употреблениях. Так, для существительного *программа* на основании анализа более 200 контекстов были выделены и обоснованы следующие семы: «целенаправленность» (программа всегда предполагает цель), «этапность/структурированность» (программа членится на этапы, пункты), «институциональность» (программа, как правило, утверждается официально). Доказательством наличия этих сем служит их регулярная реализация в контексте: *целевая программа*, *программа предусматривает этапы*, *программа утверждена постановлением*.

3. **Лексико-семантическая классификация**.

На основе полученных данных была создана классификация лексики, выступающей в позиции правого и левого компонентов при «в рамках». Для существительных за основу приняты принципы группировки лексики в «Русском семантическом словаре» [13], для глаголов – идеографическая классификация «Толкового словаря русских глаголов» [1] (с учётом того, что она содержит не только идеографический, но и семантико-синтаксический принцип описания). В случаях, когда лексема могла быть отнесена к нескольким рубрикам (например, – *исследование* может пониматься и как процесс, и как результат), выбор осуществлялся в пользу той, которая: а) является наиболее частотной в корпусе, б) в наибольшей степени соответствует семантике, актуализируемой в конструкции с «в рамках». Соответствующие количественные данные представлены в таблицах 1 и 2.

4. **Анализ типов контекстов**.

Тип контекста определялся на основе классификации, предложенной Е.С. Шереметьевой для отыменных релятивов [17, с. 222–223]. Для каждого употребления устанавливался доминирующий тип исходя из семантики глагола и прагматической функции высказывания. При совпадении двух типов (например, в контексте *рассматриваться в рамках теории* совмещаются признаки бытийного и оценочного контекстов) предпочтение отдавалось бытийному. Данное решение обосновано тем, что, как показал предварительный анализ материала, бытийная семантика (нахождение, существование в пределах) является базовой, «строительной» для данного релятива, на которую наслаиваются дополнительные смыслы (оценка, норма и т.д.). Это наблюдение подтверждается количественным преобладанием глаголов бытийной семантики (см. табл. 2).

5. **Сопоставительный анализ**.

Для выявления дифференциальных признаков отыменного релятива «в рамках» было проведено сопоставление его сочетаемостных и функциональных характеристик с характеристиками семантически близких единиц – «в области», «в сфере» и «в русле». Данные единицы были выбраны, поскольку они, как и «в рамках», относятся к группе отыменных релятивов, формирующих синтаксемы с пространственной

семантикой, и описаны в научной литературе как реализующие бытийные отношения локализации [17, 18, 19].

Результаты и обсуждения

В данном разделе представлены результаты анализа употреблений предложно-падежной формы **«в рамках» + сущ. в Р.п.** из основного подкорпуса НКРЯ, а также данные выборок из других подкорпусов.

Правый компонент: лексико-семантические группы управляемых существительных

Все существительные, зафиксированные в позиции правого компонента при ППФ «в рамках», были распределены по пяти лексико-семантическим группам. Распределение производилось на основе семантического анализа словарных дефиниций [13] и верификации по корпусным данным. Общим семантическим ядром, объединяющим эти группы, является значение **«ограниченная область, структурированное (концептуальное, институциональное, дискурсивное) пространство»**.

При подсчёте учитывались только те употребления, где существительное выступает в прямой номинативной функции. Из анализа были исключены: а) случаи фразеологизации (*выйти за рамки*, *в рамках дозволенного* анализируются отдельно); б) малочастотные лексемы (менее 3 употреблений), не позволяющие сделать статистически значимых обобщений. Суммарное количество проанализированных существительных по выделенным группам составляет 3890, что покрывает 93% от общего массива основного подкорпуса. Оставшиеся 7% приходятся на единичные авторские метафоры и окказиональные употребления.

1. ЛСГ «Организованная деятельность / Процесс» (1250 употреблений, 32% от проанализированных). В группу входят существительные, обозначающие целенаправленную, структурированную деятельность, имеющую временную протяжённость и этапы реализации: *программа (227), проект (179), реализация (122), исследование (51), деятельность (30), подготовка (20), выполнение (24), анализ (25), развитие (23), организация (21),* а также *мониторинг, обучение, проведение, исполнение, изучение, разработка, осуществление, планирование* (частотность каждой из перечисленных лексем – от 10 до 20).

Семантический анализ позволяет выделить следующие дифференциальные семы данной группы, регулярно актуализируемые в контекстах:

– *целенаправленность*: в контекстах регулярно присутствуют указания на цели (*целевая программа*, *проект направлен на...*);

– *структурированность/этапность*: программа или проект предполагают членение на этапы, пункты, что отражается в сочетаемости (*в рамках первого этапа*, *согласно плану мероприятий*);

– *институциональность*: деятельность такого типа, как правило, имеет официальный статус, утверждается, финансируется (*программа утверждена*, *проект поддержан грантом*).

Иллюстративные контексты:

В рамках проекта *планируется открытие 100 центров повышения компьютерной грамотности во всех субъектах РФ.* [Конференция «Твой курс: развитие информационного общества в России» // «Информационное общество», 2010]. *С учетом реального бюджетного финансирования, решение новых задач в области развития ЭКБ в 2003 г. предусмотрено, в основном, за счет перераспределения средств* ***в рамках программы****.* [Павел Иванов. Акцент на электронику (2002) // «Воздушно-космическая оборона», 15.10.2002]. *Может быть, это произойдет* ***в рамках реализации*** *платформы «новые технологии и материалы металлургии».* [Леопольд Леонтьев, Константин Григорович. Черная металлургия: состояние и перспективы // «Наука в России», 2011]. *Фокус на объектах дизайна в связи с проблемой социальной и культурной медиации осуществляется так же и* ***в рамках исследования*** *повседневности.* [Алла Пигальская. Подходы к конструированию истории дизайна и его практики // «Культурологический журнал», 2012].

2. ЛСГ «Институционально-нормативная система» (980 употреблений, 25%). Группа включает существительные, обозначающие официальные установления, нормы, правила, документы, задающие регламент: *закон (122), соглашение (68), концепция (53), стратегия (46), договор (44), госпрограмма (34), подпрограмма (32), политика (11), законодательство (8),* а также *устав, Конституция, госконтракт, регламент, правила, мандат, Хартия* (частотность каждой – 4-6).

Семантическое ядро группы – «официальность» и «нормативность». В контекстах эти семы проявляются в том, что «в рамках» + такое существительное задаёт границы **должного**, легитимного:

А ведь этот процесс должен проходить ***в рамках закона****.* [Вениамин Яковлев // «Отечественные записки», 2003]. *Их передача осуществлялась* ***в рамках соглашения*** *о сотрудничестве между МГТУ и Пенсильванским университетом. [Валерий Выжутович. Диагноз: маниакальная шпиономания (2003) //*

«ПОЛИТКОМ. РУ», 25.02.2003]. Но ***в рамках концепции*** существования двух родов – Australopithecus и Homo – KNM-ER 1470 все же вполне достоин называться человеком. [Станислав Дробышевский. Достающее звено. Книга 2. Люди (2017)]. *Разностильная Москва* ***в рамках стратегии*** *интертекстуальности легко усваивает рекламные слоганы и жесты шутовского хоровода современности.* [Борис Колымагин. Слова о действительно важном (о кн. Сергея Стратановского «Тьма дневная») // «Октябрь», 2001].

Важное дополнение: о значении «в соответствии с». Как справедливо отмечается в лексикографических источниках [7, 11], ППФ «в рамках» может реализовывать не только локативное значение («в пределах»), но и значение соответствия. Корпусный анализ подтверждает эту фиксацию. Значение соответствия актуализируется прежде всего в двух типах контекстов:

а) с правыми компонентами из ЛСГ «Институционально-нормативная система» (особенно *закон*, *правила*, *регламент*, *соглашение*), где «в рамках» синонимично «в соответствии с, соблюдая»;

б) в конструкциях с оценочными предикатами (*допустимо/недопустимо*, *возможно/невозможно*), где «в рамках» задаёт критерий оценки.

Таким образом, противопоставление «локализации» и «соответствия» не является жёстким: скорее, можно говорить о семантическом комплексе, где локализация в нормативно заданном пространстве имплицирует и соответствие его нормам.

3. ЛСГ «Организационная структура / Объединение» (320 употреблений, 8%). В группу входят существительные – названия организаций, объединений, институций: *организация (21), ассоциация (11), партнёрство (11), комитет (10), совет (10), группа (10), союз (10), комиссия (6), клуб (4), университет (4), министерство (4), корпорация (4), фонд (4), центр (4), департамент (4), команда (4), сообщество (4).*

Семантическая специфика: здесь «в рамках» указывает не просто на нахождение внутри организации, а на институциональную принадлежность как условие легитимности действий или статуса:

Брюссельская конвенция была разработана и принята ***в рамках организации*** *Европейских сообществ 3).* [Унификация правил подсудности гражданских дел международного характера в странах Европы (2003) // «Арбитражный и гражданский процессы», 27.01.2003]. Кроме того, ***в рамках ассоциации*** *можно* было бы бороться с проблемой поставок «серых» телефонов. [Сергей Минин. Объединиться, чтобы выжить (2004) // «Континент Сибирь» (Новосибирск), 17.12.2004].

4. ЛСГ «Абстрактная сфера / Концептуальное пространство» (780 употреблений, 20%). Внутри этой группы выделяются несколько подгрупп:

– концептуальные системы, модели, теории: *модель (18), система (17), теория (10), структура (10), подход (10), метод (4), методология (4), парадигма (4);*

– дискурсивно-культурные сферы: *культура (10), наука (10), язык (10), философия (4), традиция (4), цивилизация (4);*

– аксиологические сферы: *мораль (4), религия (4), этика (4), эстетика (4), сознание (4), мышление (4).*

Здесь ППФ «в рамках» реализует метафору концептуального пространства, в котором разворачивается мысль, научное рассуждение, культурная практика:

В рамках модели *роста длительность перехода определяется одной постоянной – временем = 45 годам, и переходы при разных значениях; показаны на рис.* [С. П. Капица. Парадоксы роста. Законы развития человечества (2010)]. *Но это всё ж находилось* ***в рамках культуры****, доступной мне не по книжкам.* [Андрей Пермяков. Темная сторона света // «Волга», 2013]. *Невозможно, оставаясь* ***в рамках морали*** *и здравого смысла, оправдать перемены, которые у большинства забирают все – благосостояние, работу, будущее, безопасность, право жить в суверенном государстве.* [Александр Ципко. Ослепление и наказание (2001)].

5. ЛСГ «Структурированное событие» (560 употреблений, 15%). Группа объединяет существительные, обозначающие публичные мероприятия, имеющие программу, регламент, институциональный статус: *выставка (38), встреча (27), визит (26), конференция (15), фестиваль (10), форум (10), конкурс (10), сессия (10),* а также *саммит, симпозиум, конгресс, семинар, коллоквиум* (частотность каждой – 5-8).

В этой группе «в рамках» указывает на включённость события или действия в более крупное мероприятие как в организующую структуру:

В рамках выставки *были проведены научно-практическая конференция «Аэронавигационная система России.* [ВВЦ: АВИА-2004 (2004) // «Вестник авиации и космонавтики», 25.02.2004]. *А вскоре занял первое место на таких же соревнованиях, проходивших* ***в рамках встречи*** *молодежи столиц братских социалистических стран.* [Зорий Шохин. Маэстро пятого разряда // «Юность», 1972]. ***В рамках визита***

проведен международный семинар по обмену опытом каталогизации [Важный шаг к сотрудничеству с НАТО (2003) // «Логистика», 24.03.2003].

Все инварианты правого компонента представлены в табл. 1.

Таблица 1

Правый компонент: 5 ЛСГ существительных

Table 1

Results of analysis of right components: 5 LSGs of nouns

№	ЛСГ	Семантическое ядро	Характерные семы	Наиболее частотные примеры
1	Организованная деятельность / Процесс	структурированная деятельность с этапами и целью	целенаправленность, организованность, временная протяжённость	программа (227), проект (179), реализация (122)
2	Институционально-нормативная система	официально установленный порядок	официальность, нормативность, институциональность	закон (122), соглашение (68), концепция (53)
3	Организационная структура / Объединение	формальное объединение людей	коллективность, институциональность, устойчивость	организация (21), ассоциация (11), партнёрство (11)
4	Абстрактная сфера / Концептуальное пространство	идеальное пространство, в котором функционирует мысль	абстрактность, концептуальность, нематериальность	модель (18), культура (10), мораль (4)
5	Структурированное событие	публичное мероприятие с программой и институциональной заданностью	временная локализация, публичность, структурированность	выставка (38), встреча (27), визит (26)

Таким образом, «*рамка»* метафоризируется не как «ограничительная черта», а как **организованная, регламентированная сфера деятельности**.

Левый компонент: лексико-семантические группы глаголов

Анализ левого компонента позволил выделить четыре ЛСГ, которые соотносятся с типами контекстов, описанными Е.С. Шереметьевой на материале других отыменных релятивов [17].

Анализ левых компонентов выявил четыре лексико-семантические группы глаголов, соответствующие идеографическим рубрикам Бабенко [1] и типам контекстов Шереметьевой [17]. Наиболее частотна – **ЛСГ «Бытийные и локализующие предикаты»** (*Быть (268), находиться (124), развиваться (98), проходить (87), формироваться (47), строиться (46), решаться (45), предусматриваться (42), оставаться (32), функционировать (18)*), реализующая **бытийный тип контекста** – локализацию явления в системе как данности: «*Речь шла о том, что муниципальная целевая программа «Капитальный ремонт крыш многоквартирных домов» на территории Великого Новгорода не может быть выполнена, потому что разработана она **была в рамках** областной **программы**, а та признана утратившей силу». [Юрий Красавин. Препятствий не чинят (29.03.2013) // «Новгородские ведомости», 2013]*.

Следующая по частоте и развитию бытийности – **ЛСГ «Деятельность по осуществлению запланированного»** *(проводиться (214), осуществляться (142), реализовываться (95), разрабатываться (71), выполняться (73), проводить (59), осуществлять (60), представлять (51), участвовать (53), предлагать (48), утверждать (34), действовать (25), финансировать (10), планировать (10))*, реализующая **бытийно-акциональный тип контекста**. Пассивные формы здесь – не отдельная семантическая группа, а грамматический маркер институциональной инициативы: *«В значительной мере эта деятельность **проводилась в рамках** студенческих научно-производственных **практик**».* [А. А. Антонов. Минералогия родингитов Баженовского гипербазитового массива (2003)].

Третья – **ЛСГ «Познавательная и дискурсивная деятельность»** *(рассматривать (122), обсуждать (76), говорить (54), анализировать (37), высказываться (34), объяснять (24), интерпретировать (22), определять (20), исследовать (15) понимать (13), обосновывать (10), формулировать (6), описывать (4), классифицировать (2)),* реализующая **бытийно-оценочный тип контекста**. Здесь *«в рамках»* задаёт *норму интерпретации*: «*Таким образом, необходимо на федеральном уровне четко определить государственный орган, который праве представлять интересы Российской Федерации по требованиям о выплате капитализированных повременных платежей, спорные вопросы о которых **рассматриваются***

*арбитражным судом **в рамках дела** о банкротстве должника». [Банкротство должника: актуальные вопросы баланса частных и публичных интересов при удовлетворении требований о возмещении вреда, причиненного жизни и здоровью граждан (2004) // «Арбитражный и гражданский процессы», 27.09.2004]*.

Заключительная четвёртая **ЛСГ – «Социальное и институциональное взаимодействие»** *(вести (146), сотрудничать (108), взаимодействовать (65), участвовать (16), согласовывать (5), соблюдать (3), придерживаться (2))*, реализующая **бытийно-нормативный тип контекста**: «Практическое развитие этого направления целесообразно ***вести в рамках*** международной **кооперации** по электронной технологии, по системам распознавания и синтеза речи, нейросетевым системам распознавания лиц и объектов окружающей среды, сенсорным устройствам восприятия, информационным системам адаптационного поведения и технологии символического мышления». [Е. Г. Брындин. Взаимодействие символически мыслящего робота с внешней средой и человеком (2004) // «Информационные технологии», 28.06.2004]

Данная группа подтверждает, что релятив «в рамках» акцентирует не столько само взаимодействие, сколько **регламентированный характер его протекания**.

Все инварианты левого компонента представлены в табл. 2.

Таблица 2

Левый компонент: 4 ЛСГ глаголов

Table 2

Results of analysis of left components: 4 LSGs of verbs

№	ЛСГ	Семантическое ядро	Характерные семы	Идеографическая рубрика	Тип контекста	Самые частотные примеры
1	Бытийные и локализующие предикаты	нахождение, существование, локализация в пределах заданной структуры	бытийность, локализация, статичность, принадлежность системе	2.1.2. Глаголы существования	бытийный	быть (268), находиться (124), развиваться (98)
2	Деятельность по осуществлению запланированного	целенаправленная реализация, выполнение, проведение процесса в рамках заданной структуры	целенаправленность, институциональность, ограниченность рамками	1.8.6. Глаголы осуществления	бытийно-акциональный	проводиться (214), осуществлятьс я (142), реализовыватьс я (95)
3	Познавательная и дискурсивная деятельность	мыслительная, аналитическая, интерпретативная активность, локализованная в концептуальной сфере	когнитивность, интерпретация, дискурсивная локализация	1.6.1–1.6.10. Интеллектуальная деятельность	бытийно-оценочный	рассматривать (82), обсуждать (76), говорить (50)
4	Социальное и институциональное взаимодействие	взаимодействие, ограниченное нормами, правилами, институциональными рамками	социальная регуляция, нормативность, легитимность	3.3.3.1. Согласованные действия	бытийно-нормативный	вести (146), сотрудничать (108), взаимодействовать (65)

Доминирование бытийной семантики (первые две группы составляют около 60% употреблений) подтверждает, что базовой для «в рамках» является функция локализации, на которую в зависимости от контекста могут наслаиваться оценочные и нормативные компоненты.

На основе проведённого анализа представляется возможным говорить о **двух типах ограничительной функции**, которые реализуются в зависимости от семантики правого компонента:

1. **Нормативная ограничительность**

Первый тип реализуется преимущественно с правыми компонентами ЛСГ 2 «Институционально-нормативная система», отчасти ЛСГ 3 «Организационная структура» и ЛСГ 1 «Деятельность» в её институциональных ипостасях).

В этих контекстах «в рамках» задаёт границы должного, легитимного, разрешённого. Выход за такие границы концептуализируется как нарушение, девиация, что подтверждается устойчивым оборотом *выйти за рамки* (дозволенного, приличий, закона), несущим отрицательную оценку.

2. **Структурно-организующая ограничительность**

Она реализуется с правыми компонентами ЛСГ 5 «Структурированное событие», ЛСГ 4 «Концептуальное пространство», ЛСГ 1 в её событийных проявлениях.

В этих контекстах «в рамках» указывает на включённость в более крупное целое как в организующую структуру, но не несёт жёсткой нормативной семантики. Выход за такие рамки означает не нарушение, а смену контекста или масштаба.

Таким образом, корректнее говорить не о единой «ограничительной функции», а о семантическом потенциале ППФ «в рамках», который в зависимости от лексического наполнения правого компонента может актуализировать либо **нормативно-ограничительное**, либо **структурно-организующее** значение. При этом первый тип семантики является более специфичным для «в рамках» по сравнению с другими релятивами («в области», «в сфере»), тогда как второй тип сближает его с ними.

Сопоставление с релятивами «в области», «в сфере», «в русле»

Согласно наблюдениям Шереметьевой Е.С. над отыменными релятивами «в области», «в сфере» и «в русле» [17, 18], эти единицы также реализуют ***бытийные отношения локализации****, но с разной семантической ориентацией*.

Предварительное сопоставление с семантически близкими единицами позволяет уточнить дифференциальные признаки «в рамках». Результаты сопоставительного анализа представлены в табл. 3.

Таблица 3

Сопоставительный анализ отыменных релятивов

Table 3

Comparative analysis of nominal-based relatives

Релятив	Исходная семантика	Типичный правый компонент	Специфика функции
в области	«территория, пространство»	сферы знания, деятельности (физика, образование)	Указывает на тематическую или профессиональную сферу; выход из неё нейтрален
в сфере	«замкнутая поверхность, шар»	социальные институты, области деятельности (экономика, политика)	Акцентирует центрированность, принадлежность к домену; выход нейтрален
в русле	«углубление для потока воды»	процессы, традиции, направления (реформы, традиция)	Подчёркивает преемственность, следование заданному направлению; выход из русла – отклонение
в рамках	«конструкция, ограничивающая с краёв»	институционально структурированные объекты (программа, закон, конференция)	В нормативных контекстах задаёт границы должного; в структурных – указывает на включённость в целое

Как видно из таблицы, специфика «в рамках» заключается в том, что его исходная семантика («конструкция, ограничивающая с краёв» [15]) предопределяет возможность актуализации **нормативно-ограничительного** значения, которое отсутствует у других релятивов данной группы. Исходя из этих данных, *«в рамках»* является **наиболее институционально и нормативно ориентированным** релятивом в группе.

Выводы

Проведённый анализ предложно-падежной формы **«в рамках + сущ. в Р.п.»** употреблений из НКРЯ позволяет сформулировать следующие основные результаты.

1. **Лексико-семантическая сочетаемость правого компонента**

Существительные, занимающие позицию правого компонента при ППФ «в рамках», распределяются по пяти лексико-семантическим группам:

1) организованная деятельность/процесс (*программа, проект, реализация*);

2) институционально-нормативная система (*закон, соглашение, стратегия*);

3) организационная структура/объединение (*организация, комитет, ассоциация*);

4) абстрактная сфера/концептуальное пространство (*модель, теория, культура*);

5) структурированное событие (*конференция, выставка, встреча*). Общим семантическим ядром, объединяющим эти группы, является значение «ограниченная область, структурированное (концептуальное, институциональное, дискурсивное) пространство».

2. **Функциональная семантика ППФ «в рамках»**

Анализ сочетаемости показывает, что данная единица выполняет функцию **квалификации действия или явления как протекающего в пределах структурированного, институционально или концептуально организованного пространства**. При этом в зависимости от лексико-семантического типа правого компонента актуализируются два основных семантических варианта:

а) нормативно-ограничительный (с правыми компонентами ЛСГ 2, отчасти ЛСГ 1 и 3): «в рамках» задаёт границы должного, легитимного, разрешённого; выход за эти границы концептуализируется как нарушение (ср. устойчивое *выйти за рамки*);

б) структурно-организующий (с правыми компонентами ЛСГ 5, ЛСГ 4, ЛСГ 1 в событийных значениях): «в рамках» указывает на включённость в более крупное целое как в организующую структуру без жёсткой нормативной семантики.

3. **Типы контекстов и их распределение**

Анализ левого компонента (глаголов) позволил выделить четыре лексико-семантические группы, коррелирующие с определёнными типами контекстов, которые Е.С. Шереметьева выявила для ряда изученных ею отыменных релятивов [17]: бытийные и локализующие предикаты (бытийный тип контекста); глаголы осуществления запланированного (бытийно-акциональный тип); глаголы познавательной и дискурсивной деятельности (бытийно-оценочный тип); глаголы социального и институционального взаимодействия (бытийно-нормативный тип). Доминирование бытийной семантики (первые две группы составляют около 60% употреблений) подтверждает, что базовой для «в рамках» является функция локализации, на которую в зависимости от контекста могут наслаиваться оценочные и нормативные компоненты.

4. **Сопоставление с семантически близкими единицами**

Сравнение с ППФ «в области», «в сфере» и «в русле» позволяет уточнить специфику «в рамках». Если «в области» и «в сфере» указывают преимущественно на тематическую или профессиональную сферу (выход из неё нейтрален), а «в русле» акцентирует преемственность, следование направлению (выход из русла – отклонение), то «в рамках» благодаря семантике исходного существительного *рамка* («конструкция, ограничивающая с краёв» [15]) обладает потенциалом для выражения **нормативно-ограничительного** значения.

5. **Статус единицы «в рамках» в системе средств выражения пространственно-нормативных отношений**

Полученные данные позволяют квалифицировать ППФ «в рамках» как единицу, находящуюся на продвинутой стадии грамматикализации. Сохраняя семантическую связь с исходным существительным (что проявляется в ограничениях на лексико-семантическую сочетаемость правого компонента), она приобретает устойчивую функцию организатора синтаксической конструкции и выражает определённый тип **семантико-синтаксических отношений** – а именно, отношений пространственно-нормативной квалификации действия или явления.

Таким образом, проведённое исследование позволило установить, что предложно-падежная форма «в рамках» обладает устойчивой и семантически мотивированной структурой лексико-семантической сочетаемости, которая отражает её функциональную специфику в современном русском языке. Выявленные закономерности могут быть использованы в лексикографической практике при составлении словарей служебных слов, а также в преподавании русского языка как иностранного при освоении конструкций с абстрактной пространственной семантикой.

Список источников

1. Бабенко Л. Г. Толковый словарь русских глаголов: идеографическое описание. Английские эквиваленты. Синонимы. Антонимы / под ред. проф. Л. Г. Бабенко. М.: АСТ-ПРЕСС. 1999. 704 с.

2. Виноградова Е. Н. О грамматикализации в русском языке (поле предлогов) // Вестник Московского университета. Серия 9: Филология. 2023. № 4. С. 25 – 38.

3. Виноградова Е. Н. Русские предлоги и их эквиваленты: поле и система : дис. … д-ра филол. наук. – М.: МГУ. 2025. 450 с.

4. Всеволодова М. В. Грамматические аспекты русских предложных единиц: типология, структура, синтагматика и синтаксические модификации // Вопросы языкознания. 2010. № 4. С. 23 – 47.

5. Гавриленко В. В. Предложные новообразования сравнительной семантики, построенные по модели «в + N₆»: условия грамматикализации : дис. … канд. филол. наук. Владивосток: ДВФУ. 2020. 220 с.

6. Дербенева О. Д. Предложные новообразования противительной семантики («в противоположность», «в противовес», «в противопоставлении») : автореф. дис. … канд. филол. наук. Владивосток: ДВФУ. 2025. 24 с.

7. Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный : в 2 т. М.: Рус. яз.-Медиа. 2000. Т. 1. 1256 с.

8. Конюшкевич М. И. Релятивный потенциал имени // Лінгвістичні студії : зб. наук. праць. Донецьк. 2008. Вип. 15. С. 60 – 66.

9. Стародумова Е. А. [и др.]. Лексикографические портреты служебных слов : монография / ; отв. ред. Е. А. Стародумова, Е. С. Шереметьева, В. Н. Завьялов. Владивосток: Изд-во Дальневост. ун-та. 2022. 322 с.

10. Национальный корпус русского языка (НКРЯ) [Электронный ресурс]. М. 2003–2026. URL: https://ruscorpora.ru (дата обращения: 15.04.2026).

11. Ожегов, С. И., Шведова, Н. Ю. Словарь русского языка. 22-е изд., испр. М.: Рус. яз. 1989. 750 с.

12. Русская грамматика : в 2 т. / гл. ред. Н. Ю. Шведова. М.: Наука 1980.

13. Русский семантический словарь : в 4 т. / РАН, Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова ; под общ. ред. Н. Ю. Шведовой. М.: Азбуковник. 2002.

14. Стародумова Е. А. [и др.]. Служебные слова в лексикографическом аспекте [Электронный ресурс] : монография; отв. ред. Е. С. Шереметьева, Е. А. Стародумова, П. М. Тюрин. Владивосток: ДВФУ. 2017. 1 CD-ROM.

15. Ушаков Д. Н. Толковый словарь русского языка : в 4 т. М.: Гос. изд-во иностр. и нац. словарей, 1935–1940. Т. 3. 1056 с.

16. Черкасова Е. Т. Переход полнозначных слов в предлоги. М.: Наука. 1967. 280 с.

17. Шереметьева Е. С. Отыменные релятивы современного русского языка: семантико-синтаксические этюды. – Владивосток: Изд-во Дальневост. ун-та. 2008. 236 с.

18. Шереметьева Е. С. Релятивные свойства словоформы «В РУСЛЕ» (к вопросу о грамматикализации предложно-падежных словоформ) // Вестник Курганского государственного университета. 2019. № 1 (52). С. 135 – 138.

19. Шереметьева Е. С. Сфера действия отыменных релятивов: типы контекстов // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: История, филология. 2015. Т. 14. Вып. 9. С. 59 – 65.

References

1. Babenko L.G. Explanatory Dictionary of Russian Verbs: Ideographic Description. English Equivalents. Synonyms. Antonyms. Edited by prof. L.G. Babenko. Moscow: AST-PRESS. 1999. 704 p.

2. Vinogradova E.N. On Grammaticalization in Russian (the field of prepositions). Bulletin of Moscow University. Series 9: Philology. 2023. № 4. P. 25 – 38.

3. Vinogradova E.N. Russian Prepositions and Their Equivalents: Field and System: Diss. … Doctor of Philological Sciences. Moscow: Moscow State University. 2025. 450 p.

4. Vsevolodova M.V. Grammatical Aspects of Russian Prepositional Units: Typology, Structure, Syntagmatics, and Syntactic Modifications. Issues of Linguistics. 2010. № 4. P. 23 – 47.

5. Gavrilenko V.V. Prepositional neoformations of comparative semantics constructed according to the "b + N₆" model: grammaticalization conditions: diss. … Cand. Philological Sciences. Vladivostok: FEFU. 2020. 220 p.

6. Derbeneva O.D. Prepositional neoformations of adversative semantics ("as opposed to", "in contrast", "in opposition"): author's abstract. diss. … Cand. Philological Sciences. Vladivostok: FEFU. 2025. 24 p.

7. Efremova T.F. New dictionary of the Russian language. Explanatory and word-formation: in 2 volumes. Moscow: Rus. yaz.-Media. 2000. Vol. 1. 1256 p.

8. Konyushkevich, M.I. The Relative Potential of a Name. Lingvistic Studies: Collection of Scientific Works. Donetsk. 2008. Iss. 15. P. 60 – 66.

9. Starodumova, E.A. [et al.]. Lexicographic Portraits of Functional Words: A Monograph; Ed. by E.A. Starodumova, E.S. Sheremetyeva, and V.N. Zavyalov. Vladivostok: Far Eastern University Press. 2022. 322 p.

10. National Corpus of the Russian Language (NCRYA) [Electronic resource]. Moscow. 2003–2026. URL: https://ruscorpora.ru (accessed 15.04.2026).

11. Ozhegov, S.I., Shvedova, N.Yu. Dictionary of the Russian language. 22nd ed., rev. M.: Rus. language 1989. 750 p.

12. Russian grammar: in 2 volumes. Chapter. ed. N.Yu. Shvedova. M.: Nauka 1980.

13. Russian semantic dictionary: in 4 volumes. RAS, Institute of Russian language named after V.V. Vinogradova; under general ed. N.Yu. Shvedova. M.: Azbukovnik. 2002.

14. Starodumova E.A. [et al.]. Function words in the lexicographic aspect [Electronic resource]: monograph; resp. ed. E.S. Sheremetyeva, E.A. Starodumova, P. M. Tyurin. Vladivostok: FEFU. 2017. 1 CD-ROM.

15. Ushakov D.N. Explanatory Dictionary of the Russian Language: in 4 volumes. Moscow: State Publishing House of Foreign and National Dictionaries. 1935–1940. Vol. 3. 1056 p.

16. Cherkasova E.T. The Transition of Full-Meaning Words into Prepositions. Moscow: Nauka. 1967. 280 p.

17. Sheremetyeva E.S. Nominal Relatives of the Modern Russian Language: Semantic-Syntactic Studies. Vladivostok: Far Eastern University Publishing House. 2008. 236 p.

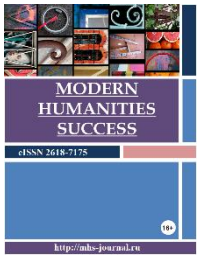
18. Sheremetyeva E.S. Relative properties of the word form "In the channel" (on the issue of grammaticalization of prepositional-case word forms). Bulletin of Kurgan State University. 2019. № 1 (52). P. 135 – 138.

19. Sheremetyeva E.S. The scope of denominal relatives: types of contexts. Bulletin of Novosibirsk State University. Series: History, Philology. 2015. Vol. 14. Iss. 9. P. 59 – 65.

Информация об авторе

Гаврильченко Е.А., аспирант, Дальневосточный федеральный университет, bambanulo40@gmail.com

© Гаврильченко Е.А., 2026



Научно-исследовательский журнал «*Modern Humanities Success / Успехи гуманитарных наук*»
https://mhs-journal.ru
2026, № 10 / 2026, Iss. 10 https://mhs-journal.ru/archives/category/publications
Научная статья / Original article
Шифр научной специальности: 5.9.5. Русский язык. Языки народов России (филологические науки)
УДК 811.512.157
DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-135-141

Названия инструментов и приемов обработки животного сырья в якутском и эвенкийском языках

[1]Дьячковский Ф.Н.,
[1]Институт гуманитарных исследований и проблем малочисленных народов Севера СО РАН

Аннотация: статья посвящена сравнительному анализу терминов, обозначающих инструменты и методы обработки животного сырья в якутском и эвенкийском языках. Ранее подобные исследования в якутском языке не проводились, что делает работу актуальной. Изучение семантики и функций этой лексики позволяет реконструировать быт и хозяйственную деятельность предков народа саха, а также понять, как они адаптировались к природным условиям Якутии. Анализ выявил более 30 терминов, обозначающих предметы домашнего обихода для обработки шкур и кож. Эти термины различаются по структуре словообразования и функциональным характеристикам. Это связано с особенностями обработки кожи и инструментов, используемых в этом процессе. Якутский язык сохранил большинство исконных названий инструментов для обработки шкур и кож тюркского и монгольского происхождения. В эвенкийском языке такие названия формируются от глаголов с использованием аффиксов, характерных для тунгусо-маньчжурских языков. В якутском языке наименования шкуры животных образуются с помощью составных слов: первый компонент — название животного, второй — название шкуры. В эвенкийском для обозначения шкуры используется суффикс *-кса*. В эвенкийских говорах наблюдаются заимствования из якутского. Под влиянием монгольских языков в обоих языках есть сходные названия инструментов, которые схожи по структуре и значению.

Ключевые слова*:* якутский язык, эвенкийский язык, лексика, название, инструменты, обработка животного сырья

Для цитирования: Дьячковский Ф.Н. Названия инструментов и приемов обработки животного сырья в якутском и эвенкийском языках // Modern Humanities Success. 2026. № 10. С. 135 – 141. DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-135-141

Поступила в редакцию: 4 июня 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 30 июня 2026 г.; Принята к публикации: 14 июля 2026 г.

***

Names of tools and methods for processing animal raw material in Yakut and Evenki

[1]Dyachkovskiy F.N.,
[1]Institute for Humanities Research and Problems of Indigenous Peoples of the North

Abstract: the study presents a comparative analysis of terms for tools and methods of processing raw animal material in Yakut and Evenki. This topic has not been studied before for the Yakut language. An investigation of semantics and function of this vocabulary allows us to reconstruct everyday life and economy of Sakha ancestors as well as understand how they adapted to the natural conditions in Yakutia. The analysis yielded over 30 terms for household items used to process fell and skins. The terms show varied word formation structure and functional features, which is related to characteristics of skin processing and the utilized tools. The Yakut languages shows a rich variety of tool names for skin and fell processing of Turkic and Mongolic origin. In Evenki, these terms are derived from verbs using Tungusic affixes. Yakut names for animal fell are compound words, with the first component being an animal name, the second a fell name. In Evenki, the suffix -ksa is used in names of fell. Some Evenki dialects have borrowings from Yakut. As a result of Mongolic influence both languages show tool names similar in structure and meaning.

Keywords: Yakut, Evenki, vocabulary, name, tool, processing of animal raw material

For citation: Dyachkovskiy F.N. Names of tools and methods for processing animal raw material in Yakut and Evenki. Modern Humanities Success. 2026. 10. P. 135 – 141. DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-135-141

The article was submitted: June 4, 2026; Approved after reviewing: June 30, 2026; Accepted for publication: July 14, 2026.

Введение

Изучение лексического состава якутского языка, связанного с жизнью и культурой народа, имеет важное значение. В некоторых случаях язык служит основным инструментом для изучения истории культуры, так как семантика слов коррелирует с социальными процессами и окружающей действительностью.

Исследование лексических и других межъязыковых связей между тюркскими, монгольскими и тунгусо-маньчжурскими языками приобретает особую актуальность. Несомненно, совпадения, которые наблюдаются в разных языках и включают в себя значительное количество слов, не являются случайными. Эти совпадения могли возникнуть в результате взаимных или односторонних заимствований либо из-за того, что языки, в которых они обнаруживаются, имеют общие корни и восходят к единой языковой традиции.

В рамках нашего исследования рассматривается группа лексики, обозначающей инструменты для обработки и выделки животного сырья в якутском языке, с акцентом на их сравнение с соответствующими терминами в эвенкийском языке.

Цель данной работы — осуществить сравнительный анализ наименований инструментов и методов обработки животного сырья в якутском языке, а также сопоставить их с аналогичными терминами в эвенкийском языке. Исследование направлено на выявление как сходств, так и различий между этими языковыми системами.

Материалы и методы исследований

Лингвисты, изучавшие взаимодействие якутского языка с языками других коренных народов арктической зоны России на протяжении веков, охватывали обширные территории современной северо-восточной зоны РФ. Отдельные аспекты этой темы были рассмотрены в научных публикациях Е. И. Убрятовой, Г. М. Василевич, В. И. Цинциус, В. А. Роббека, Б. В. Болдырева, Г. Н. Курилова, А. А. Бурыкина, А. А. Петрова и др. В 1975 году вышла монография «Взаимовлияние эвенкийского и якутского языков», написанная А. В. Романовой, А. Н. Мыреевой и П. П. Барашкова. В этой работе впервые была определена степень влияния двух языков разного происхождения, находящихся в тесном и всестороннем контакте на протяжении столетий, на основе результатов диалектологических экспедиций середины XX века, организованных ИЯЛИ ЯФ СО АН СССР [8]. После публикации этой монографии, в связи с исследованием других вопросов, связанных с взаимодействием языков коренных народов Севера, в лингвистической литературе появились монографические работы, словари и научные статьи М. С. Воронкина, Г. В. Попова, А. Н. Мыреевой, М. Стаховского, В. А. Роббека, С. А. Иванова, Т. Е. Андреевой, И. Н. Новгородова и др.

Для нашего исследования мы использовали следующие источники: Большой толковый словарь якутского языка, охватывающий период с 2004 по 2018 годы [3], Словарь якутского языка Э. К. Пекарского [7], Сравнительный словарь тунгусо-маньчжурских языков [9], Этимологический словарь монгольских языков [11], русско-эвенкийский и эвенкийско-русский переводные словари [2; 6], а также диалектологический и толковый иллюстрированный словари якутского языка [5; 10].

В соответствии с поставленной целью в работе применяются следующие методы исследования: метод компонентного анализа, метод систематизации лексических единиц на основе лексико-семантического принципа, объединяя слова по смыслу, также метод сопоставительного анализа якутских лексем с эквивалентами в тунгусо-маньчжурских языках для выявления общих и специфических черт в их структуре и семантике. Основной метод — индуктивно-дедуктивный.

Результаты и обсуждения

Языки северных народов, включая представителей Республики Саха, характеризуются наличием обширной терминологической базы, включающей специализированные названия, обозначающие традиционные виды выделки и обработки шкур животных. Это свидетельствует о высоком уровне развития скотоводческой культуры и глубокой интеграции животноводства в их повседневную жизнь и культуру.

В древние времена среди якутов существовала группа людей, известная под названием *имиuhит* или *тириuhит*. Их профессиональные навыки были связаны с выделкой кожи, что в переводе означает «кожемяка, кожевник». Эти мастера предоставляли услуги по обработке кожи животных на заказ.

Традиционные технологии обработки кожи, практикуемые народа саха с древних времен, представляют собой уникальный феномен, сохраняющий свою актуальность до наших дней. В якутском языке существует многозначный глагол *таҥастаа*, который переводится как ‘подвергнуть выделке, отделке,

сделать готовым для чего-либо, обработать’ (например, обтёсывать бревно, выделывать кожу, шкурку, возделывать землю). Также у этого глагола есть эвфемистическое значение ‘снимать, сдирать шкуру’ [3, с. 213].

В якутской культуре термин *идэһэ* использовался для обозначения скота, мясо и шкуру которого заготавливали осенью, чтобы обеспечить семью продуктами на зиму. Мясо крупных домашних животных хранили в специальных ледниках (*булуус*), что позволяло сохранять его свежим и пригодным к употреблению на протяжении долгого времени. Скот играл ключевую роль в жизни якутов, обеспечивая их не только продуктами питания, такими как мясо и молоко, но и сырьём для изготовления одежды и различных предметов быта, необходимых в повседневной жизни.

Осенью, после забоя скота (конского, крупного рогатого скота, оленя) шкуру укладывали на ровную поверхность и подвергали воздействию низких температур для достижения эффекта замораживания. Первичная консервация сырья зависела от сезона. Осенью шкуру сушили на жерди, закрепляя края лучинками. Летом её раскладывали на земле и растягивали на колышках, чтобы избежать сморщивания. Оленьи камусы расправляли расщеплёнными лучинками и подвешивали в правой хозяйственной части *балаҕан* (юрты, жилья), что способствовало равномерной сушке и сохранению формы материала. После этого начинается выделка шкуры, снятие остатков жира и мяса. Далее производилась процедура удаления волосяного покрова путем скребкового соскабливания (як. *быһах* ‘нож’*, кыһыах* ‘скребок’), за которой следовала стадия естественной сушки (як. *куурдуу* ‘высушивание, осушение’*, хатарыы* ‘сушка’). С просушенных шкурок *кыһыах* ‘железным скребком’ соскабливали пленку с мездры и подвергали дымлению. Лексема *кыһыах*, обозначающее инструмент для удаления меха и верхнего слоя с кожи, также используется для очистки шкуры от мездры. Ср. туркм. *гашав* ‘скребница’ [3,с. 368]. Э. К. Пекарский отметил, что *кыһыах* образовано от *кыс* ‘стругать, строгать, скрести’ + *ыах* именной аффикс [7, стб. 1436]. Помимо этого *кыһыах* существуют *үрүөх* ‘изогнутый нож для скобления шерсти или мездру с кожи при её выделке’ [3, с. 542] и *аабыт* ‘железный инструмент округлой формы для очищения мездры при обработке оленьей шкуры’ [3, с. 117].

Во время подсушивания шкуру постоянно расправляли и разглаживали *мас өтүүк* ‘деревянный утюг, выгнутая деревянная палка с ручкой и зубцами, предназначенная для глажки и стирки белья и кожи’. Его длина составляет 50-60 сантиметров [10, с. 74]. После тщательной очистки кожа подвергалась механической обработке на кожемялке (як. *талкы* ‘мялка’), что способствовало ее размягчению и подготовке к финальной стадии обработки. Для дымления шкуру подвешивали к жердям или специально строили для этого отдельный балаган и в нем разводили дымокур. Заключительный этап включал вывешивание обработанной кожи в коптильное сооружение (як. *ыыс балаҕан*), где в процессе тления древесной трухи происходило копчение материала.

Северные народы обрабатывали мездру, нанося на неё кашицу из *кыһыл мас эмэхэ* – трухи красно-коричневого дерева. Затем материал выдерживали в воде 2-3 часа. *Эмэх* ‘сгнившее, трухлявое дерево; сыпучая сухая масса такого дерева, труха’. Ср. монг. *өмх* ‘гнилой, трухлявый, обветшалый’[3, с. 231]. Затем влажную мездру скребли вдоль и поперек специальным зубчатым скребком с длинной ручкой (*соҥоһоон*), удаляя остатки древесной трухи. Далее чередовали ручное мятьё с повторным скоблением тем же инструментом – круглым зубчатым железным скребком на деревянной ручке для выделки оленьей шкуры. В северо-восточном диалекте якутского языка слово *соҥоһоон* фонетические варианты *соҕоһоон, сомоһун, сомоһоон, сомуһаан, сугааһын, суҥааһын, һоҥоһоон* [5, с. 211]. Слово, по всей видимости, восходит к эвенк. глаголу *һоӈко-ми* или *оӈо-ми* (тунг.-маньч., п.-тунг.), обозначающему действие, при котором олени или лоси трутся рогами о стволы деревьев, чтобы удалить с них кожицу («смолить» рога). В эвенкийской традиции этот процесс служит природным индикатором смены сезона: выражение *ороpты оӈолчол, боло эмэчэ* ‘олени начали смолить рога’ сигнализирует о наступлении осени [6, с. 470].

Выделка камуса завершалась после достижения им мягкости и полного высыхания на руках. Камус с утолщённой мездрой дополнительно обрабатывали дубящей кашицей из печени: после удаления трухи *соҥоһооном* наносили состав и оставляли на несколько часов; цикл повторяли до требуемого результата. Выделка шкуры выполнялась аналогично, за исключением финальной стадии: вместо *соҥоһооном* применяли *кэдэрээн* – длинный изогнутый скребок с двумя ручками.

Методы обработки шкур варьировались в зависимости от целей и доступных ресурсов. Некоторые способы были простыми: шкуры просто раскладывали на земле и оставляли высыхать. Другие же требовали применения различных инструментов и технологий, что определялось предназначением

конечного изделия. У северных народов эти различия в методах обработки привели к появлению специфической лексики, связанной с кожевенным делом.

В якутском языке инструмент для обработки кожи животных, изготовленный из дерева или лошадиного черепа, называется *талкы*. При его использовании шкура становится мягче, проходя между зубьями. Существуют различные виды *талкы*: *тобук талкы* или *лэкээ* ‘кожемялка, изготовленная из толстой чурки, на лицевой стороне которой вырезаны зубья (букв. вертикальная мялка)’; *унуох талкы* ‘кожемялка из лошадиного черепа, используемая для выделки шкур мелких животных’; *сыҥаах талкы (тиистээх)* ‘деревянная кожемялка для домашней обработки кожи. Её основа выполнена из горизонтально состругannого бревна’ [10. с. 73].

Имеются еще другие виды кожемялки, приведенные в Большом толковом словаре якутского языка: *миэлиҥсэ (эриир) талкы* эргэр. ‘кожемялка в виде мельницы: состоит из двух (верхних и нижних) дискообразных досок, которые соединяются через отверстие в середине стволом лиственницы диаметром 12-15 см. На верхнем диске устанавливают две вертикальные ручки. Вокруг основного ствола через отверстия в верхней и нижней досках устанавливают молодые зубчатые лиственницы диаметром 3-4 см. Пропихивая между ними шкуру и продвигая её вдоль крутящихся зубчатых жердей, обрабатывали шкуру до состояния эластичности’; *сылгы баһа талкы* эргэр. ‘конский череп в качестве кожемялки: обрабатывали шкурки небольших зверей (ондатры, суслика, зайца и др.)’; *сытыары талкы* эргэр. ‘кожемялка, изготовленная из обрубка бревна в виде лафета с четырьмя ножками, на лицевой стороне которого вырезаны зубья (букв. горизонтальная мялка)’ [3, с. 175-176]. В своей работе Б.Д. Бальжинимаева приводит варианты монгольского слова *талкы*: встп.-монг. *talki*, х.-монг. *талхи*, бур. *гарталхи*, калм. *ниткүр/тохаэлдүр*, шэн.-бур. *талхи*, баргут. *талхи*, дагур. *таркур* [1, с. 127]. Э.К. Пекарский отметил слово тюрк. *талҕы, талҕу, талкы* ‘мялица для выделки кожи’ [8, стб. 2540]. В ЭСМЯ даны кирг. *талкуу* ‘кожемялка’; др.-тюрк. *talqïq* ‘седловина’; др.-тюрк. *talqïs*- ‘валять войлок, кошму с кем-либо’ [11, 2018, с. 151]. Возможно слово *талкы* общеалтайское.

Помимо *талкы*, существует также сложный деревянный станок под названием *саха паабырыката*. Он состоит из барабана с четырьмя подвижными вертикальными зубчатыми брусками, закрепленными на двух толстых плахах с отверстиями. Весь механизм барабана фиксируется на середине толстого столба, который врывается в землю. Для выделки кожаных веревок и ремней используется чурка длиной 70 см и диаметром 20-25 см. [10, с. 73].

Исследователь Севера, Сибири и Дальнего Востока в начале XX века Васильев В. Н. писал о том, что у женщин-эвенков «орудия для выделки кож и мехов немногочисленны и довольно примитивны. Первый инструмент, к которому приходится обращаться в этом деле, - все тот же универсальный якутский нож. Для резания сырых шкур, отделения от их кусочков мяса и прочего пользуются любым якутским ножом, какой подвернется» [4, с. 522].

В эвенкийском языке лексема скребок звучит как *ӯ*. В словаре А.Н. Мыреевой подробно указано, что с его помощью выполняют процесс обработки кожи. В частности, описывается последовательность действий: «*Наннавананонһуннгавкӣл, инӈӑвкӣл, тэлэвкӣл, ӯвкӣл, нючӣвкӣл, куналӣвкӣл, тадукняннючӣвкӣл, улавкӣл, нючӣвкӣл, карчӑкитутнаолгӣвкӣл, тадукэһилэкэдэрэ̄ннэ, чучуннэмонуӣвкил, тыкэ̄ннаяһава, нечӯһэвэмонуӣвкил* ‘со шкуры сначала снимают мездру, шерсть, натягивают для сушки, скоблят (*скребком-у с обеих сторон*), коптят; замачивают, скоблят (*нюливуном*), смазывают вареным головным мозгом, слегка подсушивают, снова потом коптят, смачивают, скоблят (*нюливуном*), выкручивая палками, убирают лишнюю воду, потом, скобля *кэдэрэ*, *чучуном*, выделывают (мнут), так делают замшу из лосиной и оленьей шкуры” [6, с. 655]. В этом примере представлен необходимый лексический состав, включая названия инструментов, используемых для обработки кожи животных эвенкийским народом. Для соскабливания шерсти с оленьей шкуры пользуются еще скребком из расколотой и заостренной голенной кости животных эвенк. *нулун* [4, с. 522]. Ср. эвенк. *нюливун*; Олкм. *нӯливун* ‘железный скребок без зубцов для соскабливания мездры, остатков шерсти со шкуры’ [6, с. 431]. В эвенк. для выделки шкуры имеется круглый и плоский скребок с зазубринами с ручкой, но не согнутый называется *чучун* [там же, с. 739]. В эвенкийском языке есть название для большого ножа, используемого для удаления мездры или шерсти с только что снятой шкуры. Этот инструмент называется *нанна магда* [6, с. 395]. Слово образовано от *нанна*, что означает ‘шкура, кожа животного’, к которому добавляются аффиксы, указывающие на прилагательное *-ма* и имя деятеля *-гда*. В итоге получается значение ‘шкурник’ или ‘человек, занимающийся обработкой шкур’.

Б. В. Болдырев в своем «Русско-эвенкийском словаре» зафиксировал *кэдэрэ, кэдэрэвун* [2, с. 161], А. Н. Мыреева в «Эвенкийско-русском словаре» *кэдэрэ*, в аянском говоре эвенкийского *кэндрэ* [6, с. 324]. В

северо-восточном диалектной зоне якутского языка инструмент с изогнутой формой и зубчиками, предназначенный для обработки кожи, называется *кэдэрээн*. Это слово схоже с эвен.*кэрдэ*, что означает ‘скребок, скрести’. Также существует бурятский вариант этого слова — *хэдэргэ*, который переводится как ‘мялка’ [3, с. 456]. В данном случае як. *кэдэрээн* сравнивают с бур. и эвен.В словаре, подготовленном под редакцией В. И. Цинциус, исследователи приводят эвенк. слова *кэдэрэ* и *кэдэрэвун*, которые означают ‘кожемялка’. Также упоминается глагол *кэдэрэ*-, обозначающий ‘разминать кожу’ или ‘работать при помощи мялки’. Эвен. *кэрдэ*[**кэдэрэ*], также переводится как ‘кожемялка’. У орок. народа существует слово *кэдэрэ*, означающее ‘кожемялка’, а у нанайцев — *кэдэрэ*, что переводится как ‘разминать кожу’. В маньчжурском языке есть выражение *кэдэргэмоо*, которое переводится как ‘скребок (деревянный, для соскребания шерсти при выделке кожи)’. Все эти слова отмечены знаком □ как заимствованные из п.-монг. *kederge(n)*, что означает ‘скребок (для выделки кожи)’, а также с глаголом *kedergede*- в значении ‘скрести скребком’. В монгольских языках имеются аналогичные слова *хэдрэг*, обозначающее ‘скребок’; *хэдрэгдэ* ‘скрести скребком’, бур. *хэдэргэ* ‘кожемялка (для очистки кожи)’; *хэдэргэдэ*- ‘1) мять кожу кожемялкой; 2) перен. ругать. Здесь же включен як. *кädäрääн* ‘скребок (для выделки кожи)’ [9, с. 443]. В II томе ЭСМЯ зафиксировано “*kederge* [* *kede-rge*] халх. *хэдрэг*, бур. *хэдэргэ* скребок для выделки кожи; кожемялка. ◊ → маньчж. *kederge*, но эвенк. *кэдэрэ*¯- разминать кожу, *кэдрэ*¯*, кэдэрэ*¯кожемялка” [11, 2016, с. 111]. В словарных статьях не обнаружили его когнаты. Вероятно, северо-западный говор як. и эвенк. языков *кэдэрээн* имеют монг. корни. Однако, если не указаны прямые родственные основы, можно предположить, что слово *кэдэрээн* связано с якутским глаголом *кэдэй* ‘прогнуться, согнуться, выгнуться’ или с прилагательным *кэдэгэр* ‘выгнутый или согнутый’. Это предположение подкрепляется тем, что от глагола *кэдэй* образуется существительное *кэдэ*+(добавляется) отымённый аффикс –(*р*)*ээн*[-*(р)аан*] ‘скребок’. Такое предположение основано на том, что скребок из железа, имеющий дугообразную форму с мелкими зубчиками, широко используется среди северных народов.

Северные народы изготавливали замшу в домашних условиях. (як. *сарыы*‘замша (обычно оленья)’, *тунэ* ‘лосиная, оленья замша (очищенная от шерсти)’, *саары*‘толстая кожа на крупе лошади; особым образом выделанная кожа, снятая с конского крупа и идущая на изготовление обуви’); эвенк. *тэргэксэ* ‘замша (оленья)’, *нечуксэ* ‘замша (лосиная)’, *наякса*‘замша’). Для этого они обрабатывали шкуры крупного рогатого скота, лошадей и оленей особым способом, а затем окрашивали их натуральными красителями – от светло-жёлтого до коричневого оттенка. Женщины северных народов с большим удовольствием занимались выделкой и обработкой шкур, что являлось важной частью их быта. Мужчины, в свою очередь, выделывали шкуры крупных животных и изготавливали из них различные изделия.Технология выделки замши-ровдуги из осенних шкур северного оленя, также скота (характеризующихся невысоким мехом и высокой прочностью мездры) состояла из следующих этапов: замачивание шкуры в водной среде (ручей под грузом камней либо ёмкость) в течение 2-3 суток; механическое удаление *кэдэрээном* шерсти на специальном станке – *үрүөх*; сушка в распрямленном состоянии; обработка поверхности жиром; продымление в контролируемых условиях (под жердями либо специально построенной стройки), продолжительностью 3 дня. А шкурки пушных зверей обрабатывали ножом, дубили кашицей из печени, мяли руками до полной готовности, дымлению не подвергали.

В результате применения данной комплексной технологии кожа приобретала уникальные эксплуатационные характеристики, отличающиеся высокой степенью износостойкости и устойчивостью к гнилостным процессам.

В якутском, особенно эвенкийском языке и его диалектах названия шкур структурно различаются: як. *тирии* ‘выделанная шкура животного, мех’, *түү* ‘шерсть, мех (у животных); пух, пушок, перья (у птиц)’, *тыс* ‘шкурка с нижней части ног животных (обычно оленя, лося), лапки, камус’ [3, с. 407]; эвенк. *иннакта* ‘волос, шерсть’, *ирэксэ* ‘выделенная оленья шкура’, *тэргэксэ* ‘продымленная’, *ōса* (*ōha*) ‘камус (шкурка с ного оленя, лося)’, *мēта* ‘мех, шкура с головы оленя, лося’ [2, с. 491]. Шкуры крупного рогатого скота использовались для изготовления шуб, обуви, ремней, подошв и больших ёмкостей, покрытия для утепления дверей. Конские кожи применялись для создания мешков, обуви, верёвок, ремней и сбруи. Оленьи шкуры ценились за лёгкость обработки. Из них шили как летнюю, так и зимнюю одежду: тулупы, шубы, шапки и унты, а также выделывали замшу для изготовления рукавиц, штанов и др. изделий. Пушнина, добытая осенью и зимой, остаётся ценным материалом. Из соболиных, песцовых, лисьих, беличьих и волчьих шкур шили разнообразную одежду, головные уборы и воротники. Шкуры рыси, волка и медведя также использовали для пошива шапок, дох и в качестве ковриков для сидений и пола.

Названия шкур животных образуются с помощью составных слов – они зависят от названия самого животного, а также могут учитывать его вид, разновидность и половозрастные характеристики. В якутском языке структура таких наименований однотипна: они образуются на основе определительных словосочетаний, где первым компонентом выступает название животного, а второй компонент указывает на тип шкуры:

– як. *тиҥ тириитэ* ‘беличья шкурка’, *таба сарыыта* ‘оленья ровдуга’, *киис тириитэ* ‘соболья шкура’;

– иногда первым компонентом становится описание характерной черты животного – повнешности или поведения: як. *ат тый тириитэ* ‘шкура холощеного жеребёнка по второму году’, *кыыл таба тириитэ* ‘шкура дикого промыслового оленя’, *күндү түүлээх* ‘букв. имеющий дорогую шесть; пушной зверь (напр., лиса, песец, соболь и др.); мех пушных зверей, пушнина’;

– наименования видов животных с указанием половозрастных характеристик: *тыһаҕас тириитэ* ‘шкура рогатого скота второго года’, *торбос тириитэ* ‘телячья шкура’, *тиҥэһэ тириитэ* ‘кожа молодняка (о скотине)’;

–отдельную группу составляют наименования животных, используемые в роли эвфемизмов: як. *тыатааҕы тириитэ* ‘шкура лесного (медведя)’, *кыыл тириитэ* ‘шкура лося’, *адьырҕа тириитэ* ‘шкура хищника (медведя, волка)’, *аһыылаах тириитэ* ‘кожа клыкастого (волка)’;

В эвенкийском языке для обозначения шкуры животного используется аффиксальный способ при помощи суффикса *-кса*. Например, *наякса* означает выделанную шкуру оленя, *улукӣксэ* — беличью шкуру, *делэкӣксэ* — шкурку горностая, *муннуксӑ* — заячью шкурку, *мотыкса* — лосиную шкуру, *наякса* также может обозначать лосиную ровдугу, *накита* — медвежью шкуру, *сулакӣкса* — мех лисы, а *мӧтыкса* — снова лосиную шкуру. Иногда встречаются сложные слова, такие как *һомоты ирэксэ*, что означает медвежья шкура.

Выводы

На территории современной Якутии, где на протяжении тысячелетий совместно проживали якуты и эвенки, в домашнем производстве помимо шкур и сухожилий широко применялись и другие материалы, включая шерсть, конский волос и рога. Для создания нитей и прядения использовалась исключительно чистая и длинная шерсть, которую предварительно подвергали специальной обработке. Якуты использовали волосы из гривы и хвоста лошадей для изготовления различных предметов. Например, як. *быа, ситии* ‘виды верёвок’, *дэйбиир* ‘махалка (из конского хвоста для отпугивания комаров)’. Из конского волоса изготавливались як. *муоһа, ньуоҕу* ‘вожжи’, *ыҥыыр холуҥа* ‘подпруги для сёдел’, *моой быата, моойторук* ‘ошейники для телят’, *адаҕа, кыаһы* ‘путы для лошадей’, *бас быата* ‘недоуздок’, *тэһиин* ‘поводья для уздечек’, ‘душки для вёдер’ и *илим* ‘сети для рыбалки’.

Сухожилия, взятые со спины и ног коров и лошадей, вручную скручивались в нити, которые затем использовались для пошива одежды и кожаных мешков. Также из сухожилий делали тетивы для луков.

В заключение следует подчеркнуть, что наименования инструментов, предназначенных для обработки шкур и кож, в якутском и эвенкийском языках различаются больше, чем совпадают. Это обусловлено спецификой обработки кожи и отдельных инструментов, которые используются в этом процессе. Например, в якутском языке существует семь различных типов инструментов для обработки кожи животных (*талкы*), которые изготавливаются из дерева, лошадиного черепа. Якутский язык сохранил большинство исконных названий инструментов для обработки шкур и кож, которые имеют тюркское и монгольское происхождение. В эвенкийском языке названия, связанные с обработкой кожи, формируются от глаголов с использованием специальных аффиксов, характерных для тунгусо-маньчжурских языков. В якутском языке структура наименований шкуры животных образуется с помощью составных слов, где первым компонентом выступает название животного, а второй компонент указывает на тип шкуры. В эвенкийском языке для обозначения шкуры животного используется аффиксальный способ при помощи суффикса *-кса*. В некоторых говорах эвенкийского языка можно встретить заимствования из якутского. При этом в обоих языках, под воздействием монгольского, существуют похожие названия инструментов, совпадающие как по структуре, так и по значению.

Список сокращений

баргут. – баргутский, бур. – бурятский, дагур. – дагурский, калм. – калмыцкий, кирг. – киргизский, маньчж. – маньчжурский, монг. – монгольский, п.-монг. – письменно-монгольский, рус. – русский, ср. – сравни, стп.-монг. – старописьменный монгольский, стб. – столбец, туркм. – туркменский, тюрк. –

тюркский, х.-монг. — халха-монгольский, шэн.-бур. – язык шэнэхэнских бурят, живущих в КНР, эвенк. – эвенкийский, эвен. – эвенский, як. – якутский.

Благодарности

Статья выполнена в рамках Госзадания №075-00619-26-00 на 2026 г., проект НИР №124022000071-9

Список источников

1. Бальжинимаева Б. Д. Традиционная ремесленная лексика в монгольскихязыках: сравнительно-исторический аспект. Элиста: Изд-во ЗАОр «НПП Джангар». 2018. 98 с.

2. Болдырев Б. В. Русско-эвенкийский словарь. Новосибирск: ВО Наука. 1994. 499 с.

3. Большой толковый словарь якутского языка: в 15 т. Новосибирск: Наука. [Электронный ресурс]. URL: https://igi.ysn.ru/btsja/ (дата обращения: 08.02.2026).

4. Васильев В.Н. Тунгусы Алдано-Майского и Аяно-Охотского районов. Новосибирск: Наука. 2024. 688 с.

5. Диалектологический словарь якутского языка. М: Наука.1976. 391 с.

6. Мыреева А.Н. Эвенкийско-русский словарь. Новосибирск: Наука. 2004. 798 с. (Памятники этнической культуры коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока; Т.3).

7. Пекарский Э.К. Словарь якутского языка. Т. I - III. 2-е изд. М.: Наука. 1958-1959.

8. Романова А.В., Мыреева А.Н., Барашков П.П. Взаимовлияние эвенкийского и якутского языков. Л.: Наука. 1975. 211 с.

9. Сравнительный словарь тунгусо-маньчжурских языков. Материалы к этимологическому словарю. Л.: Изд-во “Наука”. Т. I. А-Н. 1975. 586 с.

10. Саха төрүт өйдөбүллэрэ: Быһаарыылаах ойуу тылдьыт (Исконно якутский уклад жизни: Толковый иллюстрированный словарь) / Авт.-сост. М. Е. Барахова. Дьокуускай. 2014. 156 с.

11. Этимологический словарь монгольских языков: в 3-х т. / Институт востоковедения РАН. Гл. ред. Г.Д. Санжеев, ред. Л.Р. Концевич, В.И. Рассадин, Я.Д. Леман. М.: ИВ РАН, 2016. Т. II – G-P. 232 с.; 2018. Т. III Q-Z. 240 с.

References

1. Balzhinimaeva B.D. Traditional Craft Vocabulary in Mongolian Languages: A Comparative-Historical Aspect. Elista: Publishing House of ZAO NPP Dzhangar. 2018. 98 p.

2. Boldyrev B.V. Russian-Evenki Dictionary. Novosibirsk: VO Nauka. 1994. 499 p.

3. Comprehensive Explanatory Dictionary of the Yakut Language: in 15 volumes. Novosibirsk: Nauka. [Electronic resource]. URL: https://igi.ysn.ru/btsja/ (accessed: 08.02.2026).

4. Vasiliev V.N. Tunguses of the Aldan-Maisky and Ayano-Okhotsky Districts. Novosibirsk: Nauka. 2024. 688 p.

5. Dialectological Dictionary of the Yakut Language. Moscow: Nauka. 1976. 391 p.

6. Myreeva A.N. Evenki-Russian Dictionary. Novosibirsk: Nauka. 2004. 798 p. (Monuments of Ethnic Culture of Indigenous Peoples of the North, Siberia, and the Far East; Vol. 3).

7. Pekarsky E.K. Dictionary of the Yakut Language. Vols. I - III. 2nd ed. Moscow: Nauka. 1958-1959.

8. Romanova A.V., Myreeva A.N., Barashkov P.P. Mutual Influence of the Evenki and Yakut Languages. Leningrad: Nauka. 1975. 211 p.

9. Comparative Dictionary of the Tungus-Manchu Languages. Materials for the Etymological Dictionary. Leningrad: Nauka Publishing House. T. I. A-H. 1975. 586 p.

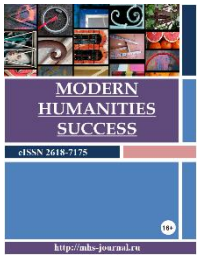
10. Sakha torүt өidөbullere: Byhaaryylaakh oyuu tyldyt (Primordial Yakut way of life: Explanatory illustrated dictionary). Author-comp. M.E. Barakhova. Djokuuskai. 2014. 156 p.

11. Etymological dictionary of Mongolian languages: in 3 volumes. Institute of Oriental Studies of the Russian Academy of Sciences. Ch. ed. G.D. Sanzheev, ed. L.R. Kontsevich, V.I. Rassadin, Ya.D. Leman. M.: IV RAS, 2016. T. II – G-P. 232 pp.; 2018. T. III Q-Z. 240 sec.

Информация об авторе

Дьячковский Ф. Н., кандидат филологических наук, ORCID ID: 0000-0001-8132-4215, Институт гуманитарных исследований и проблем малочисленных народов Севера СО РАН, fedjatschkov0801@mail.ru

© Дьячковский Ф. Н., 2026



Научно-исследовательский журнал «*Modern Humanities Success / Успехи гуманитарных наук*»
https://mhs-journal.ru
2026, № 10 / 2026, Iss. 10 https://mhs-journal.ru/archives/category/publications
Научная статья / Original article
Шифр научной специальности: 5.9.5. Русский язык. Языки народов России (филологические науки)
УДК 811.161.1
DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-142-148

Конструктивная специфика производного предлога «*вплоть до*»

[1] Петренко А.И.,
[1]Дальневосточный федеральный университет

Аннотация: статья посвящена исследованию производного предлога **ВПЛОТЬ ДО**, образованного в результате слияния первообразного предлога «до», служащего для обозначения пространственного предела, с наречием «вплоть», близкого по своему значению к опорному компоненту «до». **Актуальность исследования** обусловлена активным процессом развития новых служебных единиц, в частности, предлогов и союзов. Активизация данного процесса прямо связана с деятельностью «человека говорящего». Многоаспектное исследование таких единиц относится как к структурно-семантическому, так и к функциональному направлениям в лингвистике, что полностью вписывается в антропоцентрическую парадигму современной лингвистики. **Предметом исследования** являются семантико-синтаксические и функциональные свойства названной служебной единицы. **Целью работы** является анализ структуры и состава компонентов образованных предлогом конструкций, а также описание особенностей функционирования предлога в предложении и тексте. **Методологической базой исследования** служат описательный метод и корпусная методика сбора и обработки материала. Материал для исследования семантико-синтаксических и функциональных свойств производного предлога ВПЛОТЬ ДО был получен методом сплошной выборки из Национального корпуса русского языка (НКРЯ). Поиск материала проводился в основном и газетном корпусах. В результате исследования выявлена инвариантная семантическая функция предлога – указание на предел. Установлено, что среди конструкций, которые образует ВПЛОТЬ ДО, преобладают конструкции, указывающие на отношения включения. Детализация отношений зависит от типа конструкции и от ее лексического наполнения. В зависимости от соотношения лексики в позиции левого и правого компонентов названной конструкции предлог указывает или (1) на высшую степень развития какой-либо ситуации, или (2) на максимальный охват чего-либо. Установлено, что для предлога ВПЛОТЬ ДО наиболее типичными являются конструкции с параллельными членами, распространители которых дополнительно акцентируют отношения включения, позволяя выявить семантическое соотношение указанных конструкций с пояснительной союзной конструкцией, характеризующейся отношениями включения.
Ключевые слова: служебные слова, производный предлог, конструктивные свойства, союзная конструкция, компоненты конструкции, синтаксический параллелизм, семантико-синтаксические отношения

Для цитирования: Петренко А.И. Конструктивная специфика производного предлога «вплоть до» // Modern Humanities Success. 2026. № 10. С. 142 – 148. DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-142-148

Поступила в редакцию: 13 мая 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 9 июня 2026 г.; Принята к публикации: 14 июля 2026 г.

***

Constructive specificity of the derivative preposition VPLOT’ DO (UP TO)

[1] Petrenko A.I.,
[1]Far Eastern Federal University

Abstract: the article focuses on the study of the derivative preposition **VPLOT’ DO (UP TO),** which was formed through the fusion of the basic preposition DO (serving to indicate a spatial limit) and the adverb VPLOT’ (which is close in meaning to the core component DO). The **relevance** of the study is driven by the active development of new function words, specifically prepositions and conjunctions. The intensification of this process is directly linked to the activity of the «speaking human» (homo loquens). A multidimensional study of such units aligns with both the structural-semantic and functional approaches in linguistics, fully fitting into the anthropocentric paradigm of modern linguistics. The **subject** of the study is the

semantic-syntactic and functional properties of the aforementioned function word. The **aim** of the work is to analyze the structure and component composition of the constructions formed by this preposition, as well as to describe the features of its functioning in sentences and texts. The **methodological basis** of the research includes descriptive method and a corpus-based approach to data collection and processing. The material for studying the semantic-syntactic and functional properties of the derivative preposition VPLOT' DO was collected using the continuous sampling method from the Russian National Corpus (RNC), specifically from its main and newspaper subcorpora. The study reveals the invariant semantic function of the preposition, which is to indicate a limit. It establishes that among the constructions formed by VPLOT' DO, those indicating relations of inclusion predominate. The specification of these relations depends on the type of construction and its lexical content. Depending on the correlation of the vocabulary in the left and right components of the construction, the preposition indicates either (1) the highest degree of development of a situation, or (2) the maximum scope of something. As a **result of the study**, it was established that the most typical structures for the preposition VPLOT' DO are constructions with parallel constituents, whose modifiers further emphasize the relations of inclusion, thereby revealing the semantic correlation of these constructions with explanatory conjunction structures that are also characterized by inclusion relations.

Keywords: function words, derivative preposition, constructional properties, conjunctive construction, left component of the construction, right component of construction, syntactic parallelism, semantic-syntactic relations

For citation: Petrenko A.I. Constructive specificity of the derivative preposition VPLOT' DO (UP TO). Modern Humanities Success. 2026. 10. P. 142 – 148. DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-142-148

The article was submitted: May 13, 2026; Approved after reviewing: June 9, 2026; Accepted for publication: July 14, 2026.

Введение

Объектом исследования выступает производный предлог *вплоть до*, образованный в результате слияния первообразного предлога «до», служащего для обозначения пространственного предела, с наречием «вплоть», близкого по своему значению к опорному компоненту «до».

Изучаемая служебная единица представлена в различных словарях – толковых и аспектных.

В толковых словарях различают два типа значений, выражаемых производным предлогом ВПЛОТЬ ДО в сочетании с родительным падежом: 1) продолжая или продолжаясь до какого-либо предела, 2) не исключая и / даже кого-либо или что-либо [7].

Согласно толкованию, которое дано в «Объяснительном словаре русского языка», ВПЛОТЬ ДО употребляется при указании на: 1) предел, временной или пространственный, 2) в сочетании с местоимением «*весь*» – «на предельный в каком-либо отношении элемент некоторой совокупности» [6].

В «Активном словаре русского языка» выделяются три значения, сформулированные следующим образом: 1. «Все А3, вплоть до А2 'Вопреки ожиданиям, все элементы множества А3, включая А2, характеризуются признаком А1'»; 2. «А2 вплоть до А1 'Ситуация А2 в своем развитии проходит все степени, включая высшую степень А1'»; 3. «3.1 Вплоть до А2 'Ситуация А1 имела место на протяжении всего промежутка времени до момента А2; говорящий считает, что это много', 3.2. необиходн. или уходящ. Вплоть до А1 'На всем пространстве до места А2 имеет место ситуация А1; говорящий считает, что это много'» [1].

В научной литературе данная служебная единица рассматривается в работах Е.Т. Черкасовой и Е.Н. Виноградовой. В монографии Е.Т. Черкасовой производный предлог ВПЛОТЬ ДО анализируется в диахроническом аспекте: описан процесс слияния наречия ВПЛОТЬ с первообразным предлогом ДО, обусловленного «смысловой близостью обоих компонентов (лексическое выражение приближения к пределу чего-нибудь – *вплоть* и грамматическое выражение того же значения – *до*)», в результате чего «путем лексико-грамматического удвоения» и сформировался производный предлог [11]. По наблюдениям Е.Т. Черкасовой, окончательное закрепление за ВПЛОТЬ ДО функции предлога произошло в XIX веке, при этом новый предлог вытеснил сочетание *даже до* и стал средством указания на приближение к пределу и средством выражения «подчеркнутого присоединения» [11].

Е.Н. Виноградова предлагает учитывать способность предлога выражать пространственно-временные и реляционные отношения для квалификации компонентов предлога: в случае указания на пространственно-временное отношение, компонент ВПЛОТЬ является связанным конкретизатором, который может быть элиминирован из текста без ущерба для смысла, а в реляционном значении предлога ВПЛОТЬ ДО слово ВПЛОТЬ уже является не конкретизатором, а неотъемлемой частью предлога [2]. По мнению Е.Н.

Виноградовой, традиционный порядок представления значений ВПЛОТЬ ДО в словаре отражает этапы грамматикализации: пространственное ⇒ временное ⇒ реляционное значения [2].

Предметом настоящего *исследования* являются конструктивные свойства производного предлога ВПЛОТЬ ДО.

Понятие «конструктивные свойства» было введено А.Ф. Прияткиной по отношению к союзам – это возможности, способности строить союза конструкции определенного типа [9]. По мнению, А.Ф. Прияткиной, функция построения синтаксических конструкций является главной особенностью союза, отличающего его от разного рода аналогов союза. Ею была разработана система союзных конструкций, которая отражена в «Словаре служебных слов русского языка» [10]. В дальнейшем подход «от конструкции» был использован при описании ряда производных предлогов [13].

Принципиальное отличие предлогов, в том числе производных, от союзов заключается в том, что предлоги функционируют на морфолого-синтаксическом уровне: они привязаны к косвенной форме падежа существительных, поэтому в конструкциях, которые они строят, есть всегда главный и зависимый компоненты. Тем не менее исследователи выделяют ряд производных предлогов, проявляющих функции, подобные союзным. Это подобие выражается как в формируемых такими предлогами типах отношений (причинных, уступительных и пр.), так и в способности строить конструкции, аналогичные союзным, но только с поправкой на названную выше привязанность к падежной форме существительных. Например, исследования М.А. Леоненко показали, что ряд ограничительно-выделительных производных предлогов (*кроме, помимо, в отличие от, в сравнении с* и др.) может строить конструкции, в которых проявляются признаки, аналогичные союзной конструкции «ряд» и в то же время признаки, аналогичные признакам союзной трехчленной конструкции [4].

Обе конструкции – и конструкция «ряд», и трехчленная конструкция – включают в свой состав компоненты, которые характеризуются признаком параллелизма: они называют явления одного порядка, при этом в союзной конструкции у них есть еще признак независимости друг от друга, например: *море и небо, строгий, но справедливый, звезда как солнце*. Специфика трехчленной союзной конструкции проявляется в том, что ее создают особые типы союзов – те, которые одновременно связывают и параллельные члены, и общий компонент с одним из параллельных членов, например: *звезда сияет как солнце*. В данной конструкции союз КАК связывает два параллельных компоненты – *звезда как солнце* и в то же время устанавливает связь между общим компонентов, называющим основание сравнения, и вторым параллельным компонентом: *сияет как солнце*.

Аналогично производный предлог *в сравнении с* строит трехчленную конструкцию, в которой названный предлог так же одновременно связывает и параллельные компоненты конструкции, и общий компонент со вторым параллельным членом, например, *Вадим был дичок в сравнении с ним*: *Вадим в сравнении с ним* и дичок *в сравнении с ним* [4].

Из сказанного следует, что понятие «конструктивные свойства» можно использовать и применительно к ряду производных предлогов. Одним из таких предлогов является ВПЛОТЬ ДО.

Цель настоящей *работы* – выявление специфики конструкций, формируемых предлогом ВПЛОТЬ ДО.

Задачи исследования:

1. Установить формальный тип конструкций, которые строятся при помощи предлога ВПЛОТЬ ДО.
2. Определить семантический тип конструкций, то есть определить типы отношений, возникающих в конструкциях с названным предлогом.
3. Выявить инвариантную семантическую функцию предлога.

Материалы и методы исследований

Материал для исследования был получен методом сплошной выборки из основного и газетного корпусов Национального корпуса русского языка (НКРЯ). В процессе исследования были собраны примеры употребления производного предлога ВПЛОТЬ ДО из газетного корпуса НКРЯ (более 3000 примеров).

Выбор данного корпуса обусловлен контекстным разнообразием, которое позволяет проследить все типы конструкций, формируемых изучаемой нами служебной единицей. В работе используются описательный метод и корпусная методика сбора и обработки материала.

По степени частотности конструкции, которые образует производный предлог ВПЛОТЬ ДО, распределены следующим образом: конструкции, в которых есть: 1) указание на пространственный предел

– 19 случаев, 2) указание на временной предел – 1042 случая, 3) отношения включения (вхождение частного в общее) – 2016 случаев.

Результаты и обсуждения

В ходе исследования было установлено, что производный предлог ВПЛОТЬ ДО формирует конструкции без параллельных членов и конструкции с параллельными членами.

Семантический тип конструкций, формируемых производным предлогом ВПЛОТЬ ДО, предопределяется отношениями между компонентами конструкции. Анализ сведений о предлоге, представленных в словарях и научной литературе, а также анализ собранного языкового материала позволил установить, что предлог ВПЛОТЬ ДО формирует конструкции двух типов: (А). Конструкции, в которых указывается на предел, временной или пространственный, (Б). Конструкции, в которых указывается на вхождения частного в общее (отношения включения).

Детализация отношений зависит от типа конструкции и от ее лексического наполнения. В зависимости от соотношения лексики в позиции левого и правого компонентов названной конструкции предлог указывает на высшую степень развития какой-либо ситуации или на максимальный охват чего-либо / максимальный охват чего-либо через конкретизацию.

1. Конструкции без параллельных членов

Конструкции, в которых отсутствует синтаксический параллелизм, представляют собой аналоги глагольного словосочетания, то есть синтаксические построения с присловной связью. Такие конструкции строятся по модели: *главный компонент (глагол) + ВПЛОТЬ ДО + зависимый компонент (существительное в косвенном падеже)*, например:

(1). Вскоре инженеры поняли, что ровер не перешел в спящий режим, а продолжал работать, что грозило разрядить аккумуляторы и **перегреть** аппарат **вплоть до выхода из строя** (lenta.ru, 23.01.2019 // НКРЯ). (2). *А для нас это основание* ***наказать*** *авиакомпанию,* ***вплоть до запрета полетов*** (Комсомольская правда, 04.07.2007 // НКРЯ). (3). Нередко даже просят **насолить** конкурентам по бизнесу, **вплоть до порчи** на смерть", – рассказывает Ада (Труд-7, 14.11.2008 // НКРЯ). (4). Поэтому я сам неоднократно обращался к властям Швеции с предложением взять да и **разобрать вплоть до "винтика"** любой грузовик, прибывший из СССР, чтобы покончить с домыслами (Аргументы и факты, 1989.02.18 // НКРЯ).

В приведенных примерах предлог организует словосочетания: *перегреть вплоть до выхода (из строя)*; *наказать вплоть до запрета; насолить вплоть до порчи; разобрать вплоть до винтика*. С точки зрения формальной компонент, вводимый предлогом ВПЛОТЬ ДО, является присловным распространителем, с точки зрения семантической он указывает на высшую степень развития какой-либо ситуации.

2. Конструкции с параллельными членами

Конструкции с синтаксическим параллелизмом представляют собой именные конструкции с общим компонентом, не имеющим строгих ограничений в своем морфологическом выражении, и параллельными членами (существительными), которые, как правило, относятся к одной тематической группе. В качестве первого параллельного члена в составе левого компонента конструкции могут фигурировать как существительные (предметные, отглагольные, отадъективные), так и «местоимения всеобщности» *весь, всё, все* [3], включая местоименные слова «универсальной квантификации» [8] *всякий, каждый, любой*. Среди конструкций с параллелизмом, в которых реализуется семантика включения, различаются два подтипа:

2.1. ***Конструкции без распространителей параллельных членов***. Примеры:

(5). Пока не вышло, зато чуть ли не 200 победителей его турнира уже **получили** в качестве призов **автомобили**, **вплоть до "мерседесов"** (Известия, 08.07.1997 // НКРЯ). (6). Действия граждан Грузии во время второго тура президентских выборов могут **спровоцировать** массовые **беспорядки, вплоть до кровопролития** среди мирного населения, дезорганизовать работу избирательных участков и в итоге сорвать голосование (РИА Новости, 02.02.2010 // НКРЯ). (7). Наряду с этими темами обсуждали мы и сотрудничество в сфере производства, **обменивались опытом** – **вплоть до вопросов взаимодействия с местным населением**, исторически проживающим в одном из районов добычи (РБК Daily, 25.11.2008 // НКРЯ).

В примерах (5–6) предлог связывает параллельные члены, которые представлены существительными, относящимися к одной тематической группе (*автомобили – мерседесы*, *беспорядки – кровопролитие*). Между этими словами в конструкции с помощью предлога устанавливаются отношения включения в предложении (5) отношения включения базируются на родо-видовых (гиперо-гипонимических) отношениях внутри лексико-семантической группы «автомобили», которая существует в лексической

подсистеме, тогда как в предложении (6) соотношение «беспорядки» – общее и «кровопролитие» – частное обусловлено контекстом Аналогично в предложении (7): *вопросы взаимодействия с местным населением как один из видов опыта сотрудничества* – это контекстуально обусловленная тематическая группа.

Вводимый предлогом компонент конструкции называет высшую степень развития ситуации: в предложении (5) – максимально возможное положительное достижение (*мерседес*), в предложении (6) – крайне отрицательное (*кровопролитие*), в предложении (7) – максимально возможная детализация обсуждаемых вопросов.

В следующих примерах в качестве первого параллельного члена конструкции выступает местоименное слово универсальной квантификации «*всё*»: (8). Так, в настоящее время Куба, которая до революции **ввозила все**, **вплоть до гвоздей и пуговиц**, поставляет на зарубежный рынок около 180 наименований товаров (Аргументы и факты, 1985.06.25 // НКРЯ). (9). Они **рассчитывают** ему буквально **все**, **вплоть до начала заседаний палаты**.» (Аргументы и факты, 2002.07.26 // НКРЯ).

При таком соотношении лексики в позиции левого и правого компонентов конструкции реализуется значение максимального охвата чего-либо: местоимение *всё* обозначает «собственно исчерпанность» [12]. Однако необходимо отметить, что примеров конструкций, в составе левого компонента которых в качестве первого параллельного члена фигурируют существительные (предметные, отглагольные, отадъективные), мало, поскольку в большинстве случаев указанное значение находит свое выражение в тех конструкциях, в которых семантика включения актуализируется не параллельными членами, а их распространителями.

2.2. ***Конструкции с распространителями первого параллельного члена.*** Примеры:

(9) <…> и по желанию ФБР *осуществлять* другие **шпионские** *операции*, **вплоть до включения микрофона** для слежки за владельцем телефона (РИА Новости, 25.02.2016 // НКРЯ). (10). Сотрудники регулятора смогут лично присутствовать при *проведении* различных **финансовых** *операций* в банках – **вплоть до снятия наличных** в банкоматах» (lenta.ru, 18.11.2016 // НКРЯ).

В примерах (9–10) прослеживается корреляция на уровне семантики между распространителями параллельных членов, находящихся в составе левого компонента конструкции, и вводимым производным предлогом ВПЛОТЬ ДО правым компонентом. Так, существительное *операция*, называющее некий процесс, является родовым по отношению к процессам разного типа: *включение микрофона* и *снятие наличных* – один из видов операций. Указание на их принадлежность к процессам определенной сферы деятельности передается распространителями *шпионские* – в предложении (9), *финансовые* – в предложении (10**).** В результате эти распространители становятся маркерами, дополнительными показателями отношений включения.

Выделяются следующие группы распространителей:

(а). Распространители местоименной семантики – местоименные слова *все, всё, всякий, каждый, любой*:

(11). В законопроекте *регламентируются* **все** *технические подробности* оснащения объектов системами безопасности – **вплоть до толщины забора** и **размеров** дверных и оконных проемов для эвакуации (Известия, 27.03.2014 // НКРЯ). (12). <…> например, автомобиль должен быть в идеальном состоянии и **все** его *агрегаты*, **вплоть до прикуривателя**, должны *работать* (Ведомости, 2014.08.29 // НКРЯ). (13). *Задействуйте* для этого **все** *ресурсы***, вплоть до вызова водителей** из отпусков (РИА Новости, 02.02.2014 // НКРЯ). (14). **Всё** *оборудование*, **вплоть до весов** для сортировки продуктов, *находилось* в ужасающем антисанитарном состоянии. (Комсомольская правда, 16.07.2008 // НКРЯ). (15). …не исключена возможность **всяких** *других «сепаратных катаклизмов»*, **вплоть до распада России** (Независимая газета, 17.12.1996 // НКРЯ). (16). *Продумывали* **каждую** *мелочь*, **вплоть до вида с балкона** (Комсомольская правда, 31.01.2001 // НКРЯ). (17). По крайней мере, в рамках шереметьевского терминала А, где компания "Авиа Групп" уже реализует проект собственной вертолетной площадки, способной *принимать* **любые** *типы вертолетов* **вплоть до Ми-8** (Коммерсант, 15.05.2013 // НКРЯ).

В данных примерах универсальные кванторы, выступающие в качестве распространителей параллельных членов, создают семантику неопределенного множества, на предельный элемент которого указывает ВПЛОТЬ ДО, таким образом, в конструкции актуализируется значение максимального охвата чего-либо через конкретизацию.

(б). Распространители качественно-характеризующей семантики:

(14). Это убийство могло повлечь за собой самые **серьезные** *последствия вплоть до войны*» (lenta.ru, 20.12.2016 // НКРЯ). (15). Какое-то время назад в прессе широко обсуждались их **серьезные** *побочные эффекты* – **вплоть до влияния на возникновение рака** (Санкт-Петербургские ведомости, 15.10.1997 // НКРЯ). (16). КХЛ будет рассматривать самые **жесткие** *варианты*, **вплоть до** проведения **матча без**

зрителей (Известия, 03.02.2013 // НКРЯ). (17). Во время игры *моделируются* **реальные** *ситуации*, возникающие в окружающем мире, а также внутри самого вертолета, **вплоть до поломок** (Аргументы и факты, 2000.10.27 // НКРЯ).

В примерах (14–17) распространители параллельных членов представлены прилагательными, содержащими качественную характеристику предмета, которая семантически коррелирует со значением существительного, вводимого предлогом ВПЛОТЬ ДО: *серьезные – война, серьезные – возникновение рака, жесткие – матч без зрителей, реальные – поломки.*

Выводы

По результатам исследования, направленного на изучение специфики функционирования производного предлога ВПЛОТЬ ДО и выявление конструктивной специфики указанной служебной единицы, установлено, что в формальном отношении ВПЛОТЬ ДО организует конструкции с параллельными членами и конструкции без параллельных членов. Анализ собранного языкового материала позволил установить, что инвариантная функция предлога ВПЛОТЬ ДО заключается в указании на предел, а семантический тип формируемой конструкции, определяемый в соответствии с характером семантико-синтаксических отношений между левым и правым компонентом, может быть представлен: (А). Конструкцией, в которой указывается на предел, временной или пространственный, (Б). Конструкцией, в которой указывается на вхождение частного в общее (отношения включения). В зависимости от типа конструкции, ее лексического наполнения, а также от соотношения лексики в позиции левого и правого компонентов производный предлог ВПЛОТЬ ДО может указывать на высшую степень развития какой-либо ситуации или на максимальный охват чего-либо / максимальный охват чего-либо через конкретизацию.

Анализ собранного языкового материала, позволяет сделать вывод о том, что для предлога ВПЛОТЬ ДО наиболее типичными являются конструкции с параллельными членами, в которых есть распространители, дополнительно акцентирующие отношения включения. Указанные конструкции семантически соотносятся с пояснительной союзной конструкцией, характеризующейся отношениями включения.

Список источников

1. Активный словарь современного русского языка. Первый выпуск / В.Ю. Апресян, Ю.Д. Апресян, Е.Э. Бабаева, О.Ю. Богуславская, И.В. Галактионова, М.Я. Гловинская, Б.Л. Иомдин, Т.В. Крылова, И.Б. Левонтина, А.А. Лопухина, А.В. Птенцова, А.В. Санников, Е.В. Урысон; Отв. ред. Ю.Д. Апресян. М.: Языки славянской культуры. 2014. Т. 2. 736 с.

2. Виноградова Е.Н. Русские предлоги и их эквиваленты: поле и система : дис. д-ра филол. наук. М. 2025. 598 с.

3. Левин Ю.И. О семантике местоимений // Проблемы грамматического моделирования. М. 1973. С. 108 – 121.

4. Леоненко М.А. Конструкции с вторичными предлогами сопоставительно-выделительного значения в современном русском языке: автореф. дис. канд. филол. наук. М. 1971. 25 с.

5. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. Режим доступа : http:www.ruscorpora.ru (дата обращения: 12.01.2026).

6. Объяснительный словарь русского языка: Структурные слова: предлоги, союзы, частицы, междометия, вводные слова, местоимения, числительные, связочные глаголы: Ок. 1200 единиц / Гос. ин-т рус. яз. им. А.С. Пушкина; В.В. Морковкин, Н.М. Луцкая, Г.Ф. Богачёва и др.; Под ред. В.В. Морковкина. М.: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ». 2003. 421 с.

7. Ожегов С.И., Шведова И.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений // Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. 4-е изд., дополненное. М.: ООО «ИТИ Технологии», 2008. 944 с.

8. Падучева Е.В. Местоимения универсальной квантификации: всякий, каждый, любой [Электронный ресурс] // Материалы для проекта корпусного описания русской грамматики (http://rusgram.ru). На правах рукописи. 2017. Режим доступа : http://rusgram.ru/%D0%9C%D0%B5%D1%81%D1%82%D0%BE%D0%B8%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D1%8F_%D1%83%D0%BD%D0%B8%D0%B2%D0%B5%D1%80%D1%81%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%BE%D0%B9_%D0%BA%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D1%82%D0%B8%D1%84%D0%B8%D0%BA%D0%B0%D1%86%D0%B8%D0%B8 (дата обращения: 07.06.2026).

9. Прияткина А.Ф. Союзные конструкции в простом предложении современного русского языка: дис. д-ра филол. наук. М. 1977. 402 с.

10. Словарь служебных слов русского языка / Отв. ред. Е.А. Стародумова. Владивосток: ДВГУ. 2001. 363 с.

11. Черкасова Е.Т. Переход полнозначных слов в предлоги. М.: Наука. 1967. 280 с.

12. Шведова Н.Ю. Местоимение и смысл: Класс русских местоимений и открываемые ими смысловые пространства. М.: Азбуковник. 1998. 176 с.

13. Шереметьева Е.С. Отыменные релятивы современного русского языка. Семантико-синтаксические этюды : монография. Владивосток: Издательство Дальневосточного университета. 2008. 236 с.

References

1. Active Dictionary of the Modern Russian Language. First Issue. V.Yu. Apresyan, Yu.D. Apresyan, E.E. Babaeva, O.Yu. Boguslavskaya, I.V. Galaktionova, M.Ya. Glovinskaya, B.L. Iomdin, T.V. Krylova, I.B. Levontina, A.A. Lopukhina, A.V. Ptentsova, A.V. Sannikov, E.V. Uryson; Editor-in-chief Yu.D. Apresyan. Moscow: Yazyki Slavyanskoy Kultury. 2014. Vol. 2. 736 p.

2. Vinogradova E.N. Russian Prepositions and Their Equivalents: Field and System: Doctoral dissertation in Philological Sciences. Moscow. 2025. 598 p.

3. Levin Yu.I. On the semantics of pronouns. Problems of Grammatical Modeling. Moscow. 1973. P. 108 – 121.

4. Leonenko M.A. Constructions with secondary prepositions of contrastive-restrictive meaning in the modern Russian language: Author's abstract of PhD dissertation in Philological Sciences. Moscow. 1971. 25 p.

5. Russian National Corpus [Electronic source]. Available at: http://www.ruscorpora.ru (accessed: 12.01.2026).

6. Explanatory Dictionary of the Russian Language: Structural Words: prepositions, conjunctions, particles, interjections, introductory words, pronouns, numerals, copular verbs: Approx. 1200 items. Pushkin State Russian Language Institute; V.V. Morkovkin, N.M. Lutskaya, G.F. Bogacheva, et al.; Ed. by V.V. Morkovkin. Moscow: Astrel Publishing House LLC; AST Publishing House LLC. 2003. 421 p.

7. Ozhegov S.I., Shvedova, N.Yu. Explanatory Dictionary of the Russian Language: 80,000 words and phraseological expressions. Russian Academy of Sciences. V.V. Vinogradov Russian Language Institute. 4th ed., enlarged. Moscow: ITI Tekhnologii LLC. 2008. 944 p.

8. Paducheva E.V. Pronouns of universal quantification: vsyakiy, kazhdyy, lyuboy [Electronic source]. Materials for the Project of Corpus Description of Russian Grammar (http://rusgram.ru). As a manuscript. 2017. Available at: http://rusgram.ru/%D0%9C%D0%B5%D1%81%D1%82%D0%BE%D0%B8%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D1%8F_%D1%83%D0%BD%D0%B8%D0%B2%D0%B5%D1%80%D1%81%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%BE%D0%B9_%D0%BA%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D1%82%D0%B8%D1%84%D0%B8%D0%BA%D0%B0%D1%86%D0%B8%D0%B8 (accessed: 07.06.2026).

9. Priyatkina A.F. Conjunctional constructions in the simple sentence of the modern Russian language: Doctoral dissertation in Philological Sciences. Moscow. 1977. 402 p.

10. Dictionary of Function Words of the Russian Language. Editor-in-chief E.A. Starodumova. Vladivostok: DVGU [Far Eastern State University].2001. 363 p.

11. Cherkasova E.T. The Transition of Content Words into Prepositions. Moscow: Nauka. 1967. 280 p.

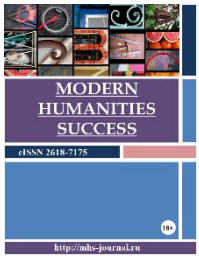
12. Shvedova N.Yu. Pronoun and Meaning: The Class of Russian Pronouns and the Semantic Spaces They Open. Moscow: Azbukovnik. 1998. 176 p.

13. Sheremetyeva, E.S. Denominal Relatives of the Modern Russian Language. Semantic-Syntactic Studies: monograph. Vladivostok: Far Eastern University Publishing House. 2008. 236 p.

Информация об авторе

Петренко А.И., ассистент кафедры русского языка и литературы, Дальневосточный федеральный университет

© Петренко А.И., 2026



Научно-исследовательский журнал «*Modern Humanities Success / Успехи гуманитарных наук*»
https://mhs-journal.ru
2026, № 10 / 2026, Iss. 10 https://mhs-journal.ru/archives/category/publications
Научная статья / Original article
Шифр научной специальности: 5.9.5. Русский язык. Языки народов России (филологические науки)
УДК 378.147:811.161.1
DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-149-154

Семантика и образность в контексте преподавания русского языка иностранцам

[1] Терских Т. Ф., [1] Литовкина А. М.,
[1] Байкальский государственный университет

Аннотация: в статье рассматривается роль семантики и образности в обучении русскому языку иностранных студентов. Анализируется, как изучение семантических особенностей языковых единиц и средств художественной выразительности влияет на формирование коммуникативной компетенции и понимание русской культуры. Рассматривается семантизация образных единиц, их лингвострановедческий аспект и роль в развитии навыков анализа и интерпретации текстов. В художественном произведении слово становится носителем многослойных смыслов, а образность выступает ключевым механизмом, позволяющим автору не просто описывать мир, но и создавать собственную эстетическую реальность через взаимодействие с читательским воображением. В. В. Виноградов подчёркивает, что в литературном произведении лексическая единица выходит за рамки своего прямого номинативного значения. Слово «обрастает» дополнительными смыслами, возникающими из его взаимодействия с другими элементами текста. Это создаёт **художественную многозначность**, не зафиксированную в словарях [2]. В преподавании главным является не язык в системе его форм, а речевая деятельность, когда наиболее полно раскрывается семантика слова, появляются самые разные, не заложенные в языковой системе значения. Это прежде всего относится к семантике слов-образов. В исследовании рассматривается понятие «образность» как универсальная эстетическая категория, позволяющая не только воспроизводить действительность, но и переосмысливать её. Художественный образ трактуется как **акт творческого преображения реальности.** В исследовании проведен анализ лексических единиц с культурным компонентом, методический аспект акцентирован на способах объяснения семантики и образности в учебном процессе.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, лексическая единица, образ, семантика, контекст

Для цитирования: Терских Т.Ф., Литовкина А.М. Семантика и образность в контексте преподавания русского языка иностранцам // Modern Humanities Success. 2026. № 10. С. 149 – 154. DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-149-154

Поступила в редакцию: 15 мая 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 20 июня 2026 г.; Принята к публикации: 14 июля 2026 г.

***

Semantics and imagery in the context of teaching Russian to foreigners

[1] Terskikh T.F., [1] Litovkina A.M.,
[1] Baikal State University

Abstract: the article examines the role of semantics and imagery in teaching Russian to foreign students. It analyzes how the study of the semantic features of linguistic units and means of artistic expression affects the formation of communicative competence and understanding of Russian culture. The article examines the semanticization of figurative units, their linguistic and cultural aspects, and their role in developing the skills of text analysis and interpretation. In a literary work, a word becomes a carrier of multilayered meanings, and imagery acts as a key mechanism that allows the author not only to describe the world, but also to create their own aesthetic reality through interaction with the reader's imagination. V. V. Vinogradov emphasizes that in a literary work, a lexical unit goes beyond its direct nominative meaning. The word "grows" with additional meanings that arise from its interaction with other elements of the text. This creates **artistic ambiguity** that is not recorded in dictionaries [2]. In teaching, the focus is not on the language in its system of forms, but on speech activity, where the semantics of the word is fully revealed and various meanings that are not inherent in the language system emerge. This primarily applies

to the semantics of image words. The study examines the concept of "imaginativeness" as a universal aesthetic category that allows not only to reproduce reality, but also to reinterpret it. The artistic image is interpreted as **an act of creative transformation of reality.** The study analyzes lexical units with a cultural component, and the methodological aspect focuses on the ways of explaining semantics and imagery in the educational process.

Keywords: Russian as a foreign language, lexical unit, image, semantics, context

For citation: Terskikh T.F., Litovkina A.M. Semantics and imagery in the context of teaching Russian to foreigners. Modern Humanities Success. 2026. 10. P. 149 – 154. DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-149-154

The article was submitted: May 15, 2026; Approved after reviewing: June 20, 2026; Accepted for publication: July 14, 2026.

Введение

В современных условиях преподаватель сталкивается с беспрецедентным объёмом информации из интернета, что создаёт серьёзную конкуренцию за внимание студента. Это может приводить к тому, что учебный процесс становится менее запоминающимся, а студенты часто ориентируются на поиск готовых решений в сети, а не на глубокое осмысление материала. Чтобы выделиться в условиях информационного перегруза, преподавателю необходимо использовать образность выражений, нестандартные подходы к подаче материала и умение создавать контекст, который будет удерживать интерес студента. Такая работа может включать использование метафор, аналогий, визуальных или интерактивных элементов на занятиях. Современные студенты часто обладают клиповым мышлением — они эффективнее воспринимают сжатую, визуализированную информацию. Использование образных выражений, интернет-мемов, юмористических элементов или интерактивных форматов может помочь сделать учебный процесс более запоминающимся и интересным. Слово-образ в контексте помогает связать абстрактные понятия с практическим опытом студента, сделать обучение более релевантным и значимым. Например, использование примеров из современной жизни, профессиональной практики или культурных отсылок может усилить восприятие материала. В обучении можно использовать, например, такие образные выражения из художественной литературы, как метафора: **«В саду горит костёр рябины красной, но никого не может он согреть»** (С. А. Есенин); олицетворение - «Солнце раз ещё взглянуло / Исподлобья на поля…» (Ф. Тютчев); гипербола - Н. В. Гоголь в повести «Тарас Бульба» описывает казацкие шаровары как «шаровары шириной с Чёрное море». Литота – **«Ниже тоненькой былиночки надо голову клонить, чтобы бедной сиротиночке беспечально век прожить»** (Н. Некрасов); сравнение - «Грачи, как обугленные груши» (Б. Л. Пастернак); эпитеты - **«Красная девица», «Голубушки-сестрицы»** (А. С. Пушкин).

Грамотное использование образных средств на уроках позволяет не только оживить учебный процесс и облегчить усвоение материала, но и усилить «учебную мотивацию у студентов на начальном этапе обучения в вузе» [3, с. 651], повысить престиж педагога, который умеет говорить с молодёжью на понятном и образном языке. В этом заключается актуальность данного исследования. Статья носит прикладной характер. Практическая значимость работы обусловлена возможностью использования его результатов в преподавании широкого спектра дисциплин — от гуманитарных до точных и технических, в нашем случае, в преподавании дисциплины «Анализ художественного текста».

Цель настоящего исследования: анализ лексических средств, обеспечивающих образность текста, и их влияния на восприятие произведения. Такой подход позволяет рассмотреть, как различные языковые приёмы (тропы) взаимодействуют между собой и с общим смыслом текста.

Материалы и методы исследований

Материалом для исследования послужили различные языковые единицы, текстовые материалы, а также данные, связанные с методикой преподавания и восприятием образной лексики иностранными учащимися: анализ стихотворений и прозы, где используются образные средства (метафоры, сравнения и т. д.). Исследование словесных образов в стихотворениях М. Ю. Лермонтова, А. С. Пушкина, С. А. Есенина, в прозаических произведениях художественной литературы: А. С. Пушкина, А. П. Чехова, М. А. Булгакова; материалы из научных статей по методике преподавания РКИ, изучение исследований, посвящённых использованию образных средств в обучении. Методы, которые применялись в исследовании: лингвистический анализ (компонентный и контекстуальный анализ лексической семантики, мотивологический анализ); сравнительный анализ (сопоставление образных единиц в разных контекстах).

Результаты и обсуждения

Лексическая компетенция включает в себя понимание и применение слов и выражений в различных ситуациях общения. Способность оперировать лексикой языка для успешного взаимодействия в коммуникативных актах высоко ценится в художественном творчестве, в ораторском искусстве, в социальном общении. Владение лексикой языка и умение грамотно её использовать при общении невозможно «без знания семантики лексических единиц и понимания принципов создания с их помощью словосочетаний и предложений» [4, с.145]. Основой формирования лексической компетенции является системность, лексический материал должен быть организован в систему с учётом взаимосвязей между словами и выражениями. Богатые возможности наблюдения над этим живым процессом в языке даёт художественная литература, где язык фантастичен в соединении слов. Такая работа развивает языковое чутье и вырабатывает вкус к оригинальным текстам русской художественной литературы.

Лингвисты Асонова Г. А., Гуторова Д. Г., Капшукова Т. В. писали о важности обучения «умению находить ключевые фразы и ключевые слова, несущие основную нагрузку текстового содержания» [1]. В.В. Виноградов отмечал, что «в контексте всего произведения слова и выражения, находясь в теснейшем взаимодействии, приобретают разнообразные дополнительные смысловые оттенки…» [2, с. 93]. Л.И. Тимофеев описал образ как «конкретную и в то же время обобщенную картину человеческой жизни, созданную при помощи вымысла» [9, с. 232]. Ю.В. Рождественский в своих работах выделял «шесть главных тропов (метафора, метонимия, синекдоха, аллегория, перифразис, антономазия)» [5].

В обучении нами анализировались образные выражения из художественной литературы, обеспечивающиеся действенными языковыми приемами, представленными лексическими средствами: метафора («море проблем»», «золотые руки»), синекдоха («все головы повернулись» «все головы повернулись» вместо «все люди повернули головы»), эпитет («бархатная ночь», «хрустальный голос»), олицетворение («ветер поёт», «река проснулась»), сравнение («быстр как гепард», «белый как снег»), гипербола («вечно опаздываешь», «море слёз», литота («кот наплакал», «рукой подать»).

Воображение читателя по-разному трактует слово и вызывает соответствующие реакции в зависимости от описания, поэтому писатель использует данный инструментарий с целью создания художественного образа, уводя подчас воображение читателя в смысловые лабиринты, способствующие преображению восприятия мира реципиента.

Работа над комментированием художественного текста даёт благодатный материал для наблюдения над тем, как рождается слово-образ, в итоге - как проявляется поэтическая функция языка. В художественном тексте порой как будто бы не сочетаемые слова образуют синтагмы, словосочетания, фразы, в которых возникают необычные для лексемы значения. Так, например, ключевые слова в стихотворении М. Ю. Лермонтова "Утес" - "тучка" и " утес" являются словами-образами.

Словарное толкование лексем "тучка" и "утес" неадекватно их семантике в художественном тексте, так называемой "фоновой семантике", когда на фоне известного носителем языка значения развивается и актуализируется тот компонент смысла, который становится главным в поэтическом образе. В языковом опыте говорящего "утес" - это береговой выступ, который образовался в результате многолетнего омывания (тесания) каменистого берега волнами моря, реки и т.д. В сочетании со словами «морщина» («в корзине старого утеса») компонент "старый" усиливается, в результате возникает представление о старом человеке, лицо которого изрыто глубокими морщинами.

При работе с иностранцами по комментированию художественного текста в случае слово-образ надо помочь учащимся найти в семантической структуре слова-номинанта образную составляющую, которая входит в его семантическое поле, являясь частью его. При этом возможны два подхода: психологический и чисто лингвистический.

По ассоциации в комментируемых стихотворениях М.Ю. Лермонтова можно выявить то значение, на базе которого появляется метафора: «...влажный след в корзине старого утеса»; «ночевала тучка золотая на груди утеса-великана». Лингвистический способ предполагает выявление образного смысла слова на основе законов лексико-грамматических сочетаемости/не сочетаемости: «Утром в путь она умчалась рано, / По лазури весело играя». Она (тучка) - неодушевлённое существительное, по законам языка не сочетаемое с глаголами активного действия. Или: «И звезда с звездою говорит»; «Спит земля в сияньи голубом». Соединение этих компонентов в авторском тексте создаёт образ.

Поэтам удается создать образ живой природы благодаря использованию приема олицетворения, где вьюга злится как человек, березки похожи на сонных улыбающихся девушек: «Вечор, ты помнишь, вьюга злилась» А. С. Пушкин, «Улыбнулись сонные берёзки» С. А. Есенин. Гиперболы наиболее ярко

демонстрируются в былинах, например, конь Ильи Муромца легко «с горы на гору стал перескакивать, с холмы на холмы стал перамахивать». В «Сказке о царе Салтане» А. С. Пушкина есть гипербола: «И растёт ребёнок там не по дням, а по часам». Литота - преуменьшение величины, силы, значения явления или предмета. Этот троп часто используется в литературе для создания выразительности, иронического оттенка: «Ваш шпиц, прелестный шпиц, не более напёрстка» (А. С. Грибоедов, «Горе от ума»)

Необходимо объяснять использование тропов, развивая языковое прогнозирование, например, «Осень жизни, как и осень года, надо благодарно принимать» (Э. Рязанов). Тот, кто встречает впервые словосочетание «осень жизни», должен хорошо усвоить доминирующий смысл лексемы «осень» (конец года). Именно этот семантический компонент становится главным в «осени жизни». Или «утро дней», «цвет жизни», «цвет лет» у В. А. Жуковского, где слово «цвет», оказавшись в смысловой зависимости от другого, воспринимается в значении «лучшее время, лучшая пора жизни». Представление о буквальном значении слова отодвигается на второй план, и на базе абстрактного мышления актуализируется метафорическое значение. Важно учитывать такие моменты при изучении русских сказок, где «особое внимание уделяется методическим приемам, позволяющим преодолеть языковые и культурные барьеры» [7, С. 108], также необходимо обсуждать культурные и исторические особенности языка, так как эти факторы влияют на формирование образности слов.

В свое время Р.О. Якобсон говорил о «могуществе вездесущего семантического критерия» и отмечал, что любой компонент языкового спектра наделён смысловой и трансформационной значимостью [12, С.132]. Слово-образ - это не литературно-художественный образ, это не визуальный образ, который обычно предстает в знаках-символах (герб, флаг и т.п.). Слово-образ - это изменённая семантика имеющегося в языке слова за счёт контекста и необычной для языкового опыта говорящего сочетаемости лексем в пределах одной синтагмы. «…Как пять сраженных танцовщиц, упали пальцы гитариста» [10, с. 1320]. Обучаемым необходимо демонстрировать слово-образ из разных источников, например, презентация слова *калач* нами представлено в словарном варианте и в художественной литературе в виде метафоры. «КАЛАЧ, -а, м. Исходное мотивирующее значение. Круглый белый хлеб, испеченный в виде кольца или замка с дужкой, или белый пшеничный хлеб вообще» [6, с. 701]. «Федор Иванович оглядел зал и вдруг увидел впереди слева молодую женщину … с толстыми косами, которые были соединены на затылке в пухлый калач» (В. Дудинцев. Белые одежды).

Работа над пониманием психолингвистических мотивов возникновения слова-образа предполагает формирование у обучаемых способности осознавать мотивированность лексических единиц, их внутреннюю форму и ассоциативные связи, лежащие в основе значения. Для этого используются различные методы и подходы, основанные на психолингвистических исследованиях, например, направленный ассоциативный эксперимент предполагает задачу объяснить, почему определённое явление названо конкретным словом, раскрыть мотивированность его семантики. Вопрос: «Как Вам кажется, что означает это слово и какой образ лежит в основе его значения?». Свободный ассоциативный эксперимент заключается в стремлении зафиксировать первые лексические реакции на предъявленные слова-стимулы. Это позволяет выявить ассоциации, вызванные восприятием внутренней формы слова, и механизмы осознания двуплановости семантики. Анализ мотивационных пар предполагает определение ассоциативной связи между парами «образное слово — лексический мотиватор». В заданиях может уточняться, является ли слово образным (значение которого основано на образе другого предмета). Методические подходы в обучении заключаются в формировании образов языкового сознания, когда характер слова определяется с опорой на семантику соседних слов, чтобы понять скрытые в слове смыслы. «Языковое прогнозирование необходимо развивать уже на начальном этапе обучения» [8, с. 62]. Важно также обращать внимание на понимание образности, которое связано с когнитивными операциями: сравнением, сопоставлением, обобщением, анализом и синтезом. При обучении следует учитывать и модальность восприятия, влияющую на усвоение материала.

Иностранцы, изучающие русский язык, неизбежно в той или иной степени в своей практической работе сталкиваются с проблемой перевода. Однако перевести слово-образ - это почти то же самое, что перенести бриллианты утренней росы с одного лепестка на другой, не рассыпав их, как гласит китайская мудрость. Поможет выполнить эту работу понимание психолингвистических мотивов возникновения слова-образа, чувство языка и знание менталитета, отраженного в семантике.

Выводы

Таким образом, лексические единицы необходимо предъявлять в контексте, осуществляя семантизацию через вопросы обучаемых, развивая их языковую догадку благодаря погружению в язык. Важно сосредоточить «лексический» взгляд обучаемых на язык, позволить им строить свои гипотезы насчет

значения того или иного слова, и с самого начала обучения необходимо обратить внимание на использование ресурсов, которые будут способствовать изучению лексики коммуникативными средствами, отражающими особенности устного дискурса.

Список источников

1. Асонова Г.А., Гуторова Д.Г., Капшукова Т.В. Особенности достижения ключевых задач при работе с текстом для развития коммуникативной компетенции на уроках русского языка как иностранного // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. №4. https://mir-nauki.com/PDF/66PDMN420.pdf

2. Виноградов В.В. Русский язык. Грамматическое учение о слове». Москва-Ленинград: Учпедгиз. 1947. 783 с.

3. Никулина Т.И., Гуляева А.И., Канцыба В.А. Взаимосвязь академической прокрастинации и учебной мотивации у студентов на начальном этапе обучения в вузе // Baikal Research Journal. 2023. Т. 14. № 2. С. 645 – 654. DOI: 10.17150/2411-6262.2023.14(2).

4. Кораблёв В. С. Формирование лексической компетенции средствами иностранного языка. Екатеринбург. 2024. 145 с.

5. Рождественский Ю.В. Рождественский Ю.В. Теория риторики. М.: Добросвет. 1997. 597 с.

6. ССРЛЯ – Словарь современного русского литературного языка. В 17 т. М.; Л.: Изд-во АН СССР. 1950-65. Т. 5. С. 701 – 702.

7. Сюй И. Русская народная сказка как инструмент формирования лингвокультурологической компетенции на начальном этапе обучения РКИ. БГУ: Global and regional research. 2026 Т. 8. № 1. С. 103 – 108.

8. Терских Т. Ф. Семантизация слов как средство формирования языковой и речевой коммуникативной компетенции в процессе изучения русского языка как иностранного. Филологический вестник. 2025. Т. 4. № 3. С. 59 – 62.

9. Тимофеев Л.И. Литературная энциклопедия. Т. 11 М.: Ком. Акад. 1939. 824 с.

10. Хамаганова Л.Д. Особенности психологии литературного творчества в исследованиях российских и зарубежных ученых (на примере творчества поэта и прозаика Намжила Нимбуева). DOI 10.17150/2411-6262.2025.16(3).1320-1335. EDN VEXJAD // Baikal Research Journal. 2025. Т. 16. № 3. С. 1320 – 1335.

11. Юрина Е.А. Образная лексика русского языка. Часть II: Пищевой код культуры в образном строе языка : учеб. пособие. Томск : Издательский Дом Томского государственного университета. 2015 132 с. С. 114.

12. Якобсон Р. О. Взгляды Боаса на грамматическое значение // Избранные работы. М.: Прогресс. 1985. С. 110 – 132.

References

1. Asonova G.A., Gutorova D.G., Kapshukova T.V. Features of achieving key objectives when working with text for the development of communicative competence in Russian as a foreign language lessons. World of Science. Pedagogy and Psychology. 2020. № 4. https://mir-nauki.com/PDF/66PDMN420.pdf

2. Vinogradov V.V. Russian language. Grammatical doctrine of the word. Moscow-Leningrad: Uchpedgiz. 1947. 783 p.

3. Nikulina T.I., Gulyaeva A.I., Kantsyba V.A. The relationship between academic procrastination and academic motivation in students at the initial stage of study at a university. Baikal Research Journal. 2023. Vol. 14. № 2. P. 645 – 654. DOI: 10.17150/2411-6262.2023.14(2).

4. Korablyov V.S. Formation of Lexical Competence by Means of a Foreign Language. Yekaterinburg. 2024. 145 p.

5. Rozhdestvensky Yu.V. Rozhdestvensky Yu.V. Theory of Rhetoric. Moscow: Dobrosvet. 1997. 597 p.

6. SSRLYA – Dictionary of the Modern Russian Literary Language. In 17 volumes. Moscow; Leningrad: Publishing House of the USSR Academy of Sciences. 1950–65. Vol. 5. P. 701 – 702.

7. Xu I. Russian Folk Tale as a Tool for Developing Linguocultural Competence at the Initial Stage of Teaching Russian as a Foreign Language. BSU: Global and Regional Research. 2026. Vol. 8. № 1. P. 103 – 108.

8. Terskikh T.F. Semantization of Words as a Means of Developing Linguistic and Speech Communicative Competence in the Process of Learning Russian as a Foreign Language. Philological Bulletin. 2025. Vol. 4. № 3. P. 59 – 62.

9. Timofeev L.I. Literary Encyclopedia. Vol. 11 M.: Com. Acad. 1939. 824 p.

10. Khamaganova L.D. Features of the Psychology of Literary Creativity in the Research of Russian and Foreign Scientists (using the Works of the Poet and Prose Writer Namzhil Nimbuev as an Example). DOI 10.17150/2411-6262.2025.16(3).1320-1335. EDN VEXJAD. Baikal Research Journal. 2025. Vol. 16. № 3. P. 1320 – 1335.

11. Yurina E.A. Figurative Lexicon of the Russian Language. Part II: Food Code of Culture in the Figurative Structure of Language: Textbook. Tomsk: Publishing House of Tomsk State University. 2015. 132 p. P. 114.

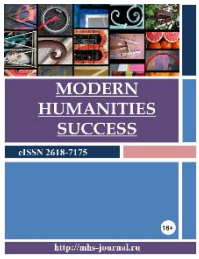
12. Jakobson R.O. Boas's Views on Grammatical Meaning. Selected Works. Moscow: Progress. 1985. P. 110 – 132.

Информация об авторах

Терских Т. Ф., кандидат филологических наук, доцент, ORCID ID: 0009-0009-3551-0864, Байкальский государственный университет, tirskich@mail. ru

Литовкина А. М., кандидат филологических наук, доцент, anna220381@yandex.ru

© Терских Т. Ф., Литовкина А. М., 2026



Научно-исследовательский журнал «*Modern Humanities Success / Успехи гуманитарных наук*»
https://mhs-journal.ru
2026, № 10 / 2026, Iss. 10 https://mhs-journal.ru/archives/category/publications
Научная статья / Original article
Шифр научной специальности: 5.9.8. Теоретическая, прикладная и сравнительно-сопоставительная лингвистика (филологические науки)
УДК 81.33
DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-155-160

Трансформация лингвокультурного типажа «пират» в современных социокультурных условиях

[1] Асадуллаева А.В.,
[1] Волгоградский государственный социально-педагогический университет

Аннотация: статья посвящена рассмотрению лингвокультурного типажа «пират», который своеобразным образом трансформируется, прирастая новыми понятийными компонентами в современных социокультурных условиях. Выявлены понятийные характеристики данного типажа на основе анализа современных публицистических текстов. Определены основные трансформационные векторы, затрагивающие смысловые и ценностные компоненты в структуре анализируемого типажа. Установлено, что универсальными выступают такие характеристики как гендерная принадлежность, поведение, а также базовая система ценностей; в то же время понятийные характеристики, затрагивающие внешние признаки, включая одежду и атрибутику, социальную принадлежность типажа подвергаются изменению; понятийный признак возрастной принадлежности оказывается в данный период нерелевантен.

Ключевые слова: Лингвокультурный типаж, внешние атрибуты, гендерная принадлежность, исторический типаж пират, историческая изменчивость, социальный статус, социокультурные условия, трансформация типажа

Для цитирования: Асадуллаева А.В. Трансформация лингвокультурного типажа «пират» в современных социокультурных условиях // Modern Humanities Success. 2026. № 10. С. 155 – 160. DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-155-160

Поступила в редакцию: 12 мая 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 21 июня 2026 г.; Принята к публикации: 14 июля 2026 г.

***

Transformation of the linguacultural type “pirate” in current socio-cultural conditions

[1] Asadullaeva A.V.,
[1] Volgograd State Social Pedagogical University

Abstract: the article examines the linguocultural type of “pirate”, which is undergoing a unique transformation, acquiring new conceptual components in present sociocultural conditions. The conceptual characteristics of this type are identified through analysis of contemporary publicistic texts. The main transformational vectors affecting the semantic and value components in the structure of the analyzed type are defined. It has been established that such characteristics as gender, behaviour and a basic system of values are universal; however, conceptual characteristics affecting external features, including clothing and attributes as well as social affiliation of a personality type are subject to changes; the conceptual attribute of age is shown to be irrelevant at present.

Keywords: Linguocultural type, external attributes, gender identity, historical type of pirate, historical variability, social status, sociocultural conditions, type transformation

For citation: Asadullaeva A.V. Transformation of the linguacultural type “pirate” in current socio-cultural conditions. Modern Humanities Success. 2026. 10. P. 155 – 160. DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-155-160

The article was submitted: May 12, 2026; Approved after reviewing: June 21, 2026; Accepted for publication: July 14, 2026.

Введение

В данном исследовании нами рассматривается лингвокультурный типаж «пират» в диахронии его развития. Отметим, что хотя лингвокультурный типаж выступает разновидностью типизируемой модельной личности, а также некой разновидностью концепта, ментальной сущностью, сформировавшей в сознании носителей языка определенный хорошо узнаваемый образ, в каждой культуре и в каждый исторический период данный типаж прирастает новыми признаками.

Восприятия данного типажа (как и любого другого) представителями, скажем, русской и британской лингвокультуры, как и представителями разных эпох или даже социальных слоев общества, будет несколько отличаться. Данные отличия в интерпретации и моделировании типизируемого образа определяются рядом причин: а) исторической эпохой, б) этнокультурными особенностями интерпретатора, в) политическими и социокультурными характеристиками социума, представителем которого выступает интерпретатор, г) степенью актуальность рассматриваемого типажа для данного социума на данном этапе его развития.

Рассматриваемый в данном исследовании лингвокультурный типаж «пират» относится к историческим лингвокультурным типажам и, как правило, связывается в сознании современных носителей языка с некой исторической личностью, многие действия (грабеж, нападение на морские суда и т.п.) и поведение (кутеж в тавернах, стиль взаимоотношений с окружающими) выступают характеристиками и признаками прошлых эпох. Сама лексическая единица «пират» (как в русском, так и в ряде других языков), хотя и сохраняет свое первоначальное значение «морской грабитель, разбойник» прирастает новыми понятийными компонентами «сетевое пиратство», «интеллектуальное пиратство» и др. Вместе с трансформацией понятийного плана самой лексической единицы «пират» трансформируется и лингвокультурный типаж пират, функционирующий и выступающий довольно узнаваемым в различных лингвокультурных сообществах.

Объектом рассмотрения в данной статье выступает восприятие типажа «пират» в русской лингвокультуре в настоящее время; то есть, степень трансформации, которую претерпел и претерпевает данный типаж с точки зрения современного носителя языка.

Теоретическую основу проведенного исследования составили работы ученых в области отдельных вопросов лингвокультурологии (Н.Д. Арутюнова [1], В.А. Маслова [9], В.Н. Телия [11] и др.); рассмотрения типизируемой личности (В.В. Красных [6], О.А. Леонтович [7] и др.), исследования концептов (В.И. Карасик [4], Н.А. Красавский [5], Г.Г. Слышкин [10] и др.) и типажей (О.А. Дмитриева [3], О.В. Лутовинова [8] и др).

Целью исследования является установление понятийных и ценностных характеристик типажа «пират» в рамках современной русской лингвокультуры, определение степени трансформации данного типажа, выявление причин и основных направлений трансформации рассматриваемого лингвокультурного типажа. Исходя из поставленной цели, в ходе проведения данного исследования решаются следующие задачи: а) определить лингвокультурный типаж «пират» в качестве типизируемого исторического лингвокультурного типажа; б) указать понятийные и ценностные характеристики лингвокультурного типажа «пират»; в) проследить направление и степень трансформации понятийных и ценностных характеристик типажа «пират» в современных социокультурных условиях; г) выявить основные расхождения между историческим лингвокультурным типажом «пират» и его современным типом, продемонстрировать степень сходства и различия.

Материалы и методы исследований

Материалом для проведения данного исследования послужили русскоязычные публицистические издания, датируемые 2010-2026 годами; данные Национального корпуса русского языка (НКРЯ), содержащие примеры актуализации лингвокультурного типажа «пират»; данные толковых русскоязычных словарей. Всего для анализа методом сплошной выборки было отобрано 430 текстовых примеров, содержащих примеры актуализации рассматриваемого типажа.

В качестве основных методов для проведения данного исследования использовались методы дефиниционного, контекстуального анализа, метод дискурсивного анализа, метод моделирования лингвокультурного типажа, а также прием количественных подсчетов.

Результаты и обсуждения

История рассмотрения лингвокультурных типажей в современном языкознании насчитывает более двух десятилетий. Несмотря на огромное количество работ появившихся и продолжающих появляться в данном направлении, отдельные вопросы остаются не решенными и требуют дальнейшего изучения и развития. В частности, требуют рассмотрения особенности актуализации одного и того же типажа в разных лингвокультурах, вопросы динамики развития лингвокультурного типажа, отдельные аспекты дискурсивной реализации типажей и некоторые другие.

Всё это свидетельствует об актуальности предпринимаемого нами исследования, которая определяется тем, что теория лингвокультурных типажей по-прежнему остается одним из активно развивающихся направлений лингвистики; исторические типажи нуждаются в дополнительном комплексном изучении; необходимо проведение рассмотрения данных типажей в диахронии развития, предопределенной динамикой развития самого общества.

Лингвокультурный типаж трактуется нами как «ментальное образование, ядром которого выступает типизируемая личность; узнаваемый образ представителя определенной культуры, типизированный на основе социокультурных характеристик и поведения (вербального и невербального)» [2, с. 52]. Следует упомянуть и понятие близкое к типажу, это понятие «модельной личности», под которой понимают «образ типичного представителя определенной этносоциальной группы, узнаваемый по специфическим характеристикам вербального и невербального поведения и выводимой ценностной ориентации, который оказывает существенное влияние на культуру и служит «символом» данной культуры для других этнокультур» [4, с. 14].

Изучаемый нами лингвокультурный типаж «пират» представляет собой образ «исторической криминальной личности – обобщенный образ человека, жившего в прошлом и совершавшего противозаконные действия, которые запомнились современникам, оказали влияние на ценностную картину мира и получили отражение в прецедентных текстах» [2, с. 95]. Среди его конститутивных понятийных признаков укажем: это 1) человек, 2) силой отбирающий и присваивающий собственность других людей, 3) принимающий участие в нападении на морские суда; 4) жестокий; 5) грубый в своем поведении.

В рамках русской лингвокультуры рассматриваемый типаж трактуется как преступник. Однако, коллективное сознание выделяет и ряд положительных черт данного типажа, например, смелость, чувство справедливости, изворотливость, чувство юмора и т.п. Таким образом, восприятие исторического прототипа данного лингвокультурного типажа амбивалентно.

Анализ трансформации данного типажа на современном этапе общественного развития, в рамках русской лингвокультуры показало, что хотя историческое развитие социума изменило некоторые условия существования личности, ряд традиционных характеристик анализируемого типажа сохраняются в неизменном виде, тогда как часть трансформируется. Рассмотрим некоторые из характеристик.

Возраст и гендерные признаки типажа. Как правило, если речь идет о исторически сложившимся образе морского разбойника, он воспринимается как достаточно молодой человек (грабеж и нападение на морские суда требует достаточной силы и ловкости, которые есть у человека молодого возраста). Гендерные признаки также вполне четко определены – это маскулинный тип личности (тем более, что, отметим, появление женщины морском судне считалось предзнаменованием беды или неприятности). Проанализированные примеры позволили увидеть, что сейчас в сознании русскоязычного социума типаж «пират» воспринимается преимущественно как мужчина (вероятно, поскольку в русском языке сама лексическая единица «пират» является существительным мужского рода): *«Какой-то экономический пират, большой и богатый, положил глаз на Нижегородский комбинат, купил небольшое количество акций и раздал их разным гражданам в разных концах страны»* [Елена Яковлева. Каша с маслом. Экономическое пиратство входит в моду (2002) // «Известия», 23.12.2002].

Кроме того, типаж «пират» ассоциируется, как правило, с человеком более молодого возраста, готового на любые авантюры: «*Наиболее ярким представителем мнения, что программы — это товар, является лидер отрасли компания Microsoft, постоянно инициирующая множество исков к молодым компьютерным пиратам» [*Григорий Пунанов. Дело Мюллера боится. Российский хакер стал американским подсудимым (2001) // «Известия», 29.08.2001].

Сфера деятельности. Типичной сферой деятельности классического типажа «пират» выступает грабеж на море, нападение на суда, захват грузов и собственности команды. Хотя и в настоящее время указанная сфера деятельности может сохранять свою актуальность, например, «*Позже пираты «Вайды» ограбили еще почти сорок торговых кораблей, так что сокровищ в трюмах стало еще больше*», однако чаще всё же

речь может идти о сетевом пиратстве и захвате интеллектуальной собственности: «*Головы пиратов щедро оплатят. Американцы начинают охоту на нелегальных производителей DVD»; «МВД, Минпечати и Роспатент, вооруженные одобренным на заседании в четверг документом «Меры по обеспечению защиты интеллектуальной собственности», собираются объявить пиратам беспощадную войну»* [Роман Дорохов, Елена Короп. Черная метка Белого дома. Правительство начало войну с интеллектуальными пиратами XXI века // «Известия», 2002.10.03]; *«Издатели пытаются бороться с пиратами путем судебных преследований — возможно, это эффективно, я не очень слежу за этими процессами»* [Анкета // Litera_Dnepr, 2012].

Одним из направлений деятельности современных пиратов может стать нанесение вреда оппоненту без расчета на получение материальной выгоды, получение морального удовлетворения может оказаться более важным: «*Как можно оценивать ситуацию, если страна мерзнет, остановлены двадцать три самых больших предприятия, которые обеспечивают половину ВВП, и когда из-за отсутствия транзита нашу страну приравнивают к Сомали, к газовым пиратам»* [Гуд бай, Украина. Чем может для России окончиться украинский кризис // «Русский репортер», № 1-2 (080-081), 22-29 января 2009].

В ряде случаев предлагаются способы борьбы с современным пиратством: «*Если издатель сам насытит рынок дешевыми изданиями, выпущенными к тому же большим тиражом, то доходы пиратов резко упадут»* [Александр Голяндин. Германия и Англия о вреде авторского права // «Знание - сила», 2011].

Интересно отметить, что в некоторых контекстах встречается упоминание о «космических пиратах», которые чаще ассоциируются с путешествиями, романтикой, познанием нового, еще не открытого: «*Зачем, интересно, космическим пиратам такая дурацкая ракета?».*

Внешние признаки. Традиционный образ пирата ассоциируется в сознании представителей многих лингвокультур как «загорелый, небритый, с грязными руками и нестриженными, грязными волосами, неопрятный человек с редкими гнилыми зубами и с бородой, в широких штанах, с шейным платком на голове» [2, с. 98]. Выделяют и некоторые другие признаки.

Отметим, интересную деталь – в сознании представлений русской лингвокультуры выделяются два несколько отличающиеся друг от друга образа: 1) образ нечистоплотного, свирепого разбойника; 2) образ благородного, привлекательного искателя приключений.

В настоящее время при сохранении некоторых признаков, например: «*Я уже привык - мы жевали кат в горах Хараз, где мужчины с автоматами танцуют после обеда танец с кинжалами-джамбиями, на побережье, в Худейде, где по рынку расхаживают настоящие сомалийские пираты с крашенными красной хной бородами, где свирепствует малярия и каждая вторая лавка - аптека»* [Л. А. Данилкин. Абдул уехал в Джидду (2016)], большее количество существующих признаков изменяется. Как правило, это ухоженный молодой человек, чья деятельность и получаемый доход позволяют следить за собой. Некоторая небрежность во внешнем виде возможна, поскольку такой человек часто ведет довольно закрытый образ жизни и не афиширует свою не законную деятельность: *«Я подровнял свою бородку и зачесал волосы на лоб. Настоящий пират!»* [Василий Аксенов. Звездный билет // «Юность», 1961].

Атрибуты одежды (шейный платок), шляпа – релевантные для исторически сложившегося типажа «пират» теряют релевантность в настоящее время. Также оказывается утрачено восприятие данного типажа в ряде ситуаций как благородного искателя приключений, готового, в случае необходимости, помочь окружающим.

Социальный статус и место жительства. Как правило, типичный пират имеет весьма низкий социальный статус. Это необразованный человек, без определенного места жительства. Типичная среда обитания пиратов – корабли, необитаемые острова, многочисленные таверны. Всё это ассоциируется с романтикой существования, полной свободой, отсутствием социальных и правовых границ. Такая свобода романтизирует данный исторический типаж, придает ему, несмотря на некоторую криминальную природу определенные положительные черты. Тем более, что, отметим, что в художественных произведениях, посвященным пиратам и флибустьерам, можно встретить пиратов, совершающих набеги на корабли богатых купцов и потом отдающих награбленное нуждающимся. Таким образом, в литературе создан амбивалентный образ пирата – морского разбойника и грабителя, с одной стороны и героя, помогающего слабым и неимущим, с другой.

Что касается современной трансформации данного типажа, в отличие от подобной исторической личности социальный статус современного лица, подпадающего под характеристики данного типажа, его социальный статус может варьироваться в зависимости от сферы применения навыков и умений. Статус может быть как не доступен для определения, так и быть довольно низким.

В ряде случаев современный пират может иметь серьезные проблемы с законом: «*Все это, естественно, по решению суда, через полтора года после того, как пираты-застройщики должны были освободить землю и разобрать свои дома»* [С.Н. Есин. Дневник, 2005].

Место жительства также выступает нерелевантной характеристикой, поскольку не всегда может быть определено.

Речевой портрет. «Речь исторического типажа «пират» «отличается: употреблением грубых слов и ругательств, их речь богата сокращениями, что свидетельствует о неграмотности пиратов и их агрессии. Речевое поведение английского пирата определяется его классовой принадлежностью. Речь пирата является речью представителя низших социальных классов» [2, с. 86-87]. Кроме того, для речи данного типажа характерно использование сниженной лексики и лексики с негативной коннотацией.

Речевой портрет современного представителя данного типажа отличается от исторического прототипа. Как правило, современный пират гораздо лучше образован, хотя, в его речи имеют место вульгаризмы. Анализ показал, что такая характеристика как «особенности речи» не выступает релевантной для современного типажа «пират». Довольно редко в современных источниках имеет место отсылка на образ реального типажа с присущими ему особенностями речи: «*На «Белорусской» в полутемном переходе стоит похожий на пирата небритый мужик на костылях и кроет проходящих матом»* [Михаил Бару. Записки понаехавшего (2010)].

Ценностные ориентиры. Основной ценностью для пирата выступает получение наживы, приобретение материальных ценностей. «… ради денег лингвокультурный типаж «пират» лжет, совершает убийства, грабежи, предательство. Авторы художественных приключенческих романов создали образ бандита, который, услышав звон монеты, готов забыть и про пиратский кодекс, и про оставшиеся в нем человеческие качества и чувства. Основная цель пирата – разбогатеть, награбив достаточно, чтобы вернуться в общество уважаемым человеком, или найдя зарытый клад. Здесь необходимо уточнить, что типаж «пират» не существует в нашем сознании отдельно от поиска клада» [2, с. 117].

Современный лингвокультурный типаж «пират» также отличает желание получить материальные блага. Если традиционно исторический типаж делает это открыто, то в современном обществе для пирата характерно действовать скрытно, не открывая своего лица и не афишируя совершаемых действий. И если раньше пират промышлял грабежом, в настоящее время более типичен обман, уловки и т.п. Как сказано выше, цель пирата – «разбогатеть, награбив достаточно, чтобы вернуться в общество уважаемым человеком» [2, с. 112]. Современный пират такой цели не ставит и вернуться в общество уважаемым человеком после подобной деятельности не планирует. Современное пиратство – немного отличный от традиционного образ жизни, изменить который довольно сложно: «*Идеология пиратов в целом пока сильно размыта, зато предельно понятна и близка активным пользователям интернета: неограниченный некоммерческий обмен объектами авторских прав, отмена контроля над пользователями Сети со стороны государства, бесплатный доступ в интернет для всех»* [Павел Бурмистров. Пираты на гребне политической волны // «Русский репортер», № 37 (215), 22 сентября 2011].

Однако, как и в прошлом, в настоящее время современные пираты по-прежнему имеют проблемы с законом: «*Считаем, что это поможет решить вопрос привлечения пиратов к уголовной ответственности, ведь одним из ключевых побудительных факторов пиратства все еще остается самый главный — безнаказанность пиратов»* [Дмитрий Медведев. Послание Президента РФ Федеральному Собранию Российской Федерации // «Российская газета», 2010].

Выводы

Проведенный анализ показал, что исторический лингвокультурный типаж «пират» остается по-прежнему актуальным в современных социокультурных условиях. Однако, он претерпевает ряд трансформаций, обусловленных поступательным развитием общества. Неизменными остаются такие характеристики рассматриваемого типажа, как особенности поведения, возраст и гендерная принадлежность, ценностные приоритеты; в то время такие характеристики как особенности внешности, одежда, атрибутика, социальный статус, вербальное и невербальное поведение изменяются.

Перспективами проведенного исследования может стать рассмотрение данного лингвокультурного типажа в диахронии его развития в разных лингвокультурах, в частности, типах социума, имеющих разную религиозную основу.

Список источников

1. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. М.: Языки русской культуры. 1999. 896 с.
2. Асадуллаева А.В. Исторический криминальный лингвокультурный типаж «английский пират»: дисс...канд. филол. наук. Волгоград. 2011. 172 с.
3. Дмитриева О.А. Дмитриева О.А. Лингвокультурные типажи России и Франции XIX века: монография. Волгоград: Перемена. 2007. 306 с.
4. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена. 2002. 477 с.
5. Красавский Н.А. Эмоциональные концепты в немецкой и русской лингвокультурах: монография. Волгоград: Перемена. 2001. 495 с.
6. Красных В.В. Этнопсихолингвистика и лингвокультурология. М.: Гнозис. 2002. 284 с.
7. Леотнович О.А. Позитивная личность: коммуникативные особенности и поведенческие характеристики // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2019. № 1(134). С. 178 – 184.
8. Лутовинова О.В. Лингвокультурный типаж «хакер». Политическая лингвистика. Вып. 20. Екатеринбург. 2006. С. 170 – 174.
9. Маслова В.А. Лингвокультурология. М.: Академия. 2001. 208 с.
10. Слышкин Г.Г. Лингвокультурные концепты и метаконцепты: монография. Волгоград: Перемена. 2004. 340 с.
11. Телия В.Н. Коннотативный аспект семантики номинативных единиц. М.: Наука. 1986. 143 с.

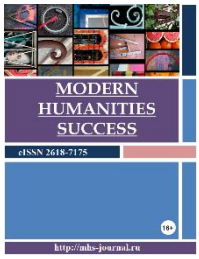
References

1. Arutyunova N.D. Language and the World of Man. Moscow: Languages of Russian Culture. 1999. 896 p. (In Russ.)
2. Asadullaeva A.V. Historical criminal linguocultural type “English pirate”: diss... cand. Philol. sc. Volgograd. 2011. 172 p. (In Russ.)
3. Dmitrieva O.A. Linguocultural types of Russia and France in the 19th century: monograph. Volgograd: Peremena. 2007. 306 p. (In Russ.)
4. Karasik V.I. Language circle: Personality, Concepts, Discourse. Volgograd: Peremena. 2002. 477 p. (In Russ.)
5. Krasavsky N.A. Emotional Concepts in German and Russian Linguocultures: monograph. Volgograd: Peremena, 2001. 495 p. (In Russ.)
6. Krasnykh V.V. Ethnopsycholinguistics and Linguocultural Studies. Moscow: Gnosis. 2002. 284 p. (In Russ.)
7. Leotnovich O.A. Positive personality: communicative features and behavioral characteristics. Bulletin of the Volgograd State Pedagogical University. 2019. № 1 (134). P. 178 – 184. (In Russ.)
8. Lutovinova O.V. The “hacker” linguocultural type. Political linguistics. Issue 20. Ekaterinburg, 2006. P. 170 – 174. (In Russ.)
9. Maslova V.A. Lingvoculturology. Moscow: Academy. 2001. 208 p. (In Russ.)
10. Slyshkin G.G. Lingvocultural concepts and metaconcepts: monograph. Volgograd: Peremena. 2004. 340 p. (In Russ.)
11. Telia V.N. Connotative aspect of the semantics of nominative units. Moscow: Nauka. 1986. 143 p. (In Russ.)

Информация об авторе

Асадуллаева А.В., кандидат филологических наук, доцент, Волгоградский государственный социально-педагогический университет, a.arzu18@yandex.ru

© Асадуллаева А.В., 2026



Научно-исследовательский журнал «*Modern Humanities Success / Успехи гуманитарных наук*»
https://mhs-journal.ru
2026, № 10 / 2026, Iss. 10 https://mhs-journal.ru/archives/category/publications
Научная статья / Original article
Шифр научной специальности: 5.9.8. Теоретическая, прикладная и сравнительно-сопоставительная лингвистика (филологические науки)
УДК 8(81'33)
DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-161-167

Мультимодальные стратегии постановки вопросов в проекте «efsy russian»: анализ с позиций теории релевантности

[1] Юньхэ Ю.,
[1] Хэйлунцзянский университет

Аннотация: цель исследования – выявить особенности мультимодальных стратегий постановки вопросов интервьюера в уличных интервью проекта «Easy Russian» с позиций теории релевантности. В статье на материале проекта «Easy Russian» анализируются мультимодальные стратегии постановки вопросов интервьюера. Исследование основано на интеграции теории релевантности и мультимодального дискурс-анализа; в качестве метода исследования используется анализ разговора, позволяющий рассмотреть три типичные коммуникативные ситуации: инициацию общения, углубление взаимодействия и преодоление коммуникативной неловкости. Научная новизна исследования состоит в том, что впервые предлагается аналитическая модель мультимодальных стратегий постановки вопросов в уличном интервью, основанная на интеграции теории релевантности и мультимодального дискурс-анализа. В результате исследования установлено, что согласованное использование вербальных, паравербальных и кинесических средств способствует конструированию, углублению и восстановлению оптимальной релевантности. Полученные результаты расширяют сферу применения теории релевантности в исследовании успешной коммуникации и могут быть использованы при анализе и практике медиаинтервью.

Ключевые слова: теория релевантности; мультимодальный дискурс-анализ; стратегии постановки вопросов; уличное интервью; «Easy Russian»

Для цитирования: Юньхэ Ю. Мультимодальные стратегии постановки вопросов в проекте «efsy russian»: анализ с позиций теории релевантности // Modern Humanities Success. 2026. № 10. С. 161 – 167. DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-161-167

Поступила в редакцию: 6 мая 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 15 июня 2026 г.; Принята к публикации: 14 июля 2026 г.

***

Multimodel questioning strategies in the “Easy Russian” project: an analysis from the perspective of relevance theory

[1] Yunhe You,
[1] Heilongjiang University

Abstract: the aim of this study is to identify the features of the interviewer’s multimodal questioning strategies in the street interviews of the “Easy Russian” project from the perspective of Relevance Theory. Based on the corpus of the “Easy Russian” project, the article analyzes the multimodal questioning strategies employed by the interviewer. The research integrates Relevance Theory with multimodal discourse analysis; the methodology is based on conversation analysis, which allows for the examination of three typical communicative situations: communication initiation, interaction deepening, and the overcoming of communicative awkwardness. The scientific novelty of the study lies in the proposal of an analytical model for multimodal questioning strategies in street interviews, developed through the integration of Relevance Theory and multimodal discourse analysis. The results indicate that the coordinated use of verbal, paralinguistic, and kinesic resources facilitates the construction, deepening, and restoration of optimal relevance. These findings expand the application of Relevance Theory in the study of successful communication and can be applied in the analysis and practice of media interviews.

Keywords: relevance theory; multimodal discourse analysis; questioning strategies; street interview; “Easy Russian”

For citation: Yunhe You. Multimodel questioning strategies in the “Easy Russian” project: an analysis from the perspective of relevance theory. Modern Humanities Success. 2026. 10. P. 161 – 167. DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-161-167

The article was submitted: May 6, 2026; Approved after reviewing: June 15, 2026; Accepted for publication: July 14, 2026.

Введение

Актуальность данного исследования обусловлена возрастающим интересом современной лингвистики к изучению мультимодальной коммуникации и когнитивных механизмов успешного речевого взаимодействия. В проекте «Easy Russian» уличное интервью представляет собой аутентичный формат общения, в котором интервьюеру необходимо за короткое время установить контакт с незнакомыми собеседниками посредством эффективной постановки вопросов. В подобных условиях согласованное использование вербальных, паравербальных и кинесических ресурсов становится важнейшим условием достижения успешной коммуникации.

Согласно теории релевантности, коммуникация представляет собой остенсивно-инференциальный процесс, в котором говорящий посредством достаточного остенсивного стимула обеспечивает достижение оптимальной релевантности при минимальных когнитивных усилиях адресата [2]. Данная теория широко применяется при объяснении различных прагматических явлений, в частности юмора [3]. Однако большинство исследований сосредоточено на выводе имплицитных смыслов и объяснении коммуникативных неудач, тогда как механизмы успешного конструирования релевантности остаются недостаточно изученными.

Мультимодальный дискурс-анализ рассматривает коммуникацию как процесс совместного использования различных семиотических ресурсов для конструирования значения [11]. Теоретической основой данного направления служит системно-функциональная лингвистика, согласно которой каждая модальность обладает собственным смыслообразующим потенциалом [9]. В Китае социально-семиотический подход к мультимодальному дискурс-анализу был впервые систематически представлен Ли Чжаньцзы [6], а впоследствии получил дальнейшее развитие в интегративной модели Чжан Дэлу [11]. Современные исследования посвящены главным образом мультимодальному взаимодействию в образовательной коммуникации и медицинском дискурсе [5; 7, 10, 12]. Преимущество мультимодального анализа заключается в том, что он позволяет выявить, как смысл порождается в процессе взаимной координации различных семиотических ресурсов (интонации, жестов, позы). В интерактивной коммуникации постановка вопроса как речевой акт, инициирующий и направляющий ход диалога, реализуется через интеграцию вербальных и невербальных модальностей[8]. Однако мультимодальные стратегии постановки вопросов в условиях спонтанного уличного интервью до настоящего времени практически не изучались.

Цель исследования — выявить особенности мультимодальных стратегий постановки вопросов интервьюера в проекте «Easy Russian» и объяснить механизмы конструирования, поддержания и восстановления оптимальной релевантности с позиций теории релевантности.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

- охарактеризовать возможности интеграции теории релевантности и мультимодального дискурс-анализа;
- разработать модель мультимодальных стратегий постановки вопросов;
- проанализировать особенности вербальных, паравербальных и кинесических ресурсов на этапах инициации общения, углубления взаимодействия и преодоления коммуникативной неловкости;
- определить механизмы конструирования, поддержания и восстановления оптимальной релевантности.

Материалы и методы исследований

Материалом для исследования послужили три типичных фрагмента уличных интервью продолжительностью около 20 секунд каждый, отобранные из образовательного медиапроекта «Easy Russian». Проект ориентирован на демонстрацию изучающим русский язык аутентичных ситуаций повседневного общения, в которых интервьюер взаимодействует со случайными прохожими. Отобранные фрагменты характеризуются высокой степенью естественности коммуникации и содержат типичные примеры использования мультимодальных стратегий постановки вопросов.

Теоретическую базу исследования составляют положения теории релевантности D. Sperber и D. Wilson [2], работы в области мультимодального дискурс-анализа Ху Чжуанлинь, Ли Чжаньцзы, Чжан Дэлу, а также исследования по анализу разговора A. J. Liddicoat [1; 6; 9; 11].

Для проведения исследования применяются методы анализа разговора, мультимодальный дискурс-анализ, описательный метод и метод качественного анализа. Для транскрипции речевого материала используется система разметки, предложенная A. J. Liddicoat [1], на основе которой проводится мультимодальный прагматический анализ трёх типичных коммуникативных ситуаций: инициации общения, углубления взаимодействия и преодоления коммуникативной неловкости.

Научная новизна исследования состоит в том, что впервые предлагается аналитическая модель мультимодальных стратегий постановки вопросов в уличном интервью, основанная на интеграции теории релевантности и мультимодального дискурс-анализа. Предлагаемая модель позволяет объяснить механизмы конструирования, поддержания и восстановления оптимальной релевантности посредством согласованного использования вербальных, паравербальных и кинесических ресурсов.

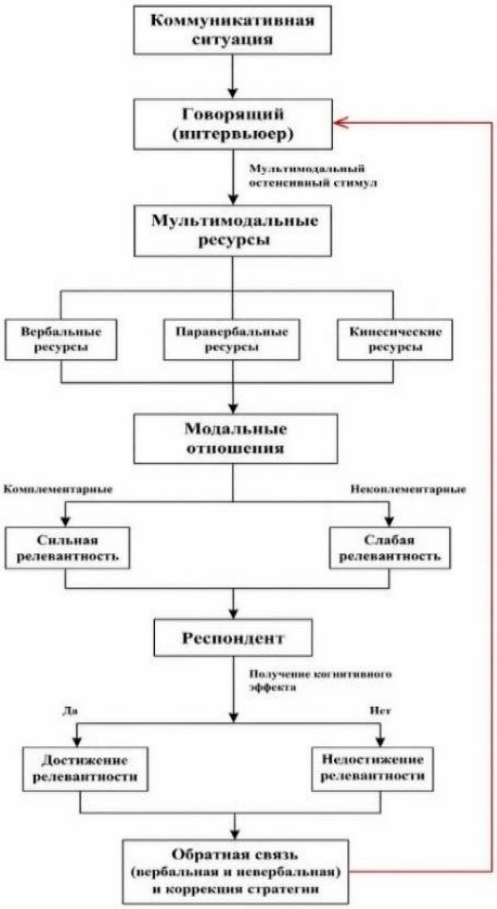


Рис. 1. Аналитическая модель мультимодальных стратегий постановки вопросов в уличном интервью
Fig. 1. Analytical model of multimodal questioning strategies in street interviews

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования его результатов при анализе медиадискурса, обучении русскому языку как иностранному, подготовке интервьюеров, а также при разработке учебных курсов по прагматике, мультимодальной коммуникации и дискурс-анализу.

Результаты и обсуждения

Успешное конструирование первоначальной релевантности зависит от того, способен ли говорящий посредством согласованного использования вербальных и невербальных модальностей сформировать остенсивный стимул, отвечающий информационным ожиданиям слушающего и позволяющий ему достичь оптимальной релевантности при минимальных когнитивных усилиях. Пример 1 заимствован из одного из выпусков проекта «Easy Russian», посвящённого теме счастья. Он наглядно демонстрирует, каким образом

интервьюер уже в начальном речевом ходе посредством тщательно организованной мультимодальной стратегии постановки вопроса успешно инициирует содержательное общение с незнакомым респондентом.

Анализ примера

Пример 1

H: Что делает Вас счастливой? ((улыбается, смотрит на респондента, слегка наклоняется вперёд, протягивает микрофон респонденту))

R: (1.0s) ((замирает, слегка отклоняется назад, на мгновение теряет зрительный фокус, затем смеётся)) Ну многое что: когда вокруг у всех родных всё хорошо и у себя на душе спокойно. ((наклоняется вперёд, разводит руки, кивает, продолжает улыбаться))

Условные обозначения:

H — интервьюер;

R — респондент;

(.) — кратковременная пауза;

(1.0) — пауза с указанием её продолжительности;

((...)) — описание кинесического поведения (жестов, мимики, позы и других невербальных действий), сопровождающего речь.

На начальном этапе интервьюер посредством согласованного мультимодального остенсивного стимула успешно сконструировал оптимальную релевантность, соответствующую когнитивным ожиданиям респондента. Несмотря на первоначальную нерешительность респондента, улыбка, зрительный контакт, лёгкий наклон корпуса вперёд и движение микрофона сформировали дружелюбную коммуникативную атмосферу. Одновременно открытый вопрос «Что делает Вас счастливой?» и уважительная форма обращения «Вас» предоставили респонденту возможность свободно выразить своё мнение, способствуя установлению доверия и активному развитию общения.

Вербальные и невербальные модальности здесь действуют не по отдельности, а скорее взаимно дополняли друг друга, формируя для респондента более расслабленную и принимающую когнитивную среду. Это помогало снизить психологическую защиту при ответе, так что тратить слишком много сил на самое первую обработку вопроса ему не приходится.

В восприятии респондента интервьюер, сочетая слова с разнообразными телесными проявлениями, выстраивает вполне конкретный образ коммуниканта. Как только был подан остенсивный стимул, респондент делает паузу, затем чуть наклонился вперёд и ответил со смехом. Эти изменения свидетельствуют о процессе снижении психологического напряжения. Складывается впечатление, что ожидаемый когнитивный эффект был достигнут. Последующий ответ «Ну многое что…» не только непосредственно отвечает на вопрос, но и конкретизируется примерами («когда вокруг у всех родных всё хорошо», «у себя на душе спокойно»), обеспечивая богатый когнитивный эффект. Сохраняющаяся улыбка, кивки и жест с разведёнными руками дополняют вербальное содержание, усиливая открытость и искренность высказывания и подтверждая успешность данного коммуникативного взаимодействия.

В итоге, на этапе инициации общения интервьюер благодаря высокой степени взаимодополняемости и согласованности вербальных и невербальных модальностей реализует остенсивное действие, направленное на оптимизацию релевантности. Это позволяет успешно перевести респондента из первоначального состояния настороженности в состояние психологической раскованности, побуждает его открыто делиться собственными мыслями и в конечном итоге обеспечивает достижение оптимальной релевантности в процессе коммуникации.

Этап углубления взаимодействия представляет собой процесс дальнейшего развития уже сформированной первоначальной релевантности посредством стратегически организованного мультимодального взаимодействия, побуждающего респондента предоставлять более конкретную и содержательную информацию и тем самым углублять релевантность коммуникации. Однако вследствие спонтанного характера уличного интервью первоначальные ответы респондента нередко оказываются краткими и недостаточно информативными. Если интервьюеру не удаётся эффективно направить дальнейшее развитие разговора, процесс конструирования релевантности может остановиться на поверхностном уровне.

Коммуникативная ситуация в примере 2 представляет собой беседу интервьюера с двумя девочками на тему «Что делает вас счастливыми?» Данный фрагмент демонстрирует, каким образом интервьюер, сталкиваясь с краткими ответами респондентов, посредством нескольких тщательно выстроенных

последовательных вопросов постепенно побуждает их предоставить более конкретную и богатую по содержанию информацию, переводя поверхностную релевантность на более глубокий уровень.

Пример 2

H: Что делает Вас счастливыми? ((улыбается, смотрит на респондента, слегка наклоняется вперёд, направляет микрофон в сторону респондента))

R: (1.0s) ((ненадолго замирает)) Петь. ((улыбается))

H: Петь? ↑ ((улыбается, смотрит на респондента, сохраняет лёгкий наклон корпуса вперёд))

R: Да. ((улыбается))

H: А что Вы поёте? ((улыбается, смотрит на респондента, слегка наклоняется вперёд, направляет микрофон в сторону респондента))

R: Мы поём много песен весёлых на разных языках. ((улыбается, слегка наклоняется вперёд, продолжает улыбаться))

H: На разных языках! А на каких? ((улыбается, смотрит на респондента, слегка наклоняется вперёд, направляет микрофон в сторону респондента))

R: Ну например, французский, латинский, итальянский, японский, английский. ((слегка наклоняется вперёд, слегка покачивается))

H: Ничего себе, какие у Вас дети! ((с удивлением)) ((смотрит на родителя)) ((смеётся)) Спасибо большое! ((продолжает улыбаться))

В данном коммуникативном эпизоде поддержание и углубление релевантности обеспечивается благодаря внимательному слушанию интервьюера и последовательному использованию мультимодальных стратегий постановки вопросов, позволяющих постепенно перевести взаимодействие от поверхностного обмена информацией к её более глубокому раскрытию.

Первоначально респондент отвечает на вопрос «Что делает Вас счастливыми?» лишь кратким словом «Петь», поэтому релевантность остаётся поверхностной. Однако интервьюер не завершает разговор, а использует стратегию подтверждающего уточнения. Повторяя с восходящей интонацией «Петь?» и одновременно сохраняя улыбку и зрительный контакт, он не только подтверждает полученную информацию, но и побуждает респондента продолжить высказывание, снижая его когнитивные усилия.

После ответа «Да» интервьюер задаёт открытый вопрос «А что Вы поёте?». Одновременное использование улыбки, зрительного контакта, лёгкого наклона корпуса вперёд и движения микрофона поддерживает благоприятную коммуникативную атмосферу и способствует ответу.

Особенно показательной является реакция интервьюера на «на разных языках». Повторяя её с удивлённой интонацией и задавая вопрос «А на каких?». Благодаря согласованному использованию вербальных и невербальных средств респондент легко перечисляет пять языков. Этот процесс свидетельствует об усилении когнитивного эффекта.

Завершая взаимодействие, интервьюер выражает искреннее восхищение с улыбкой («Ничего себе, какие у Вас дети!»). Тем самым посредством мультимодальных стратегий ему можно преобразовать краткий ответ в содержательное коммуникативное взаимодействие и обеспечить углубление релевантности.

Таким образом, в процессе углубляющего уточнения интервьюер демонстрирует мультимодальную стратегию поэтапного углубления релевантности. Поощряющее подтверждение укрепляет основу взаимодействия, открытые вопросы расширяют информационное пространство, а своевременное выделение и дальнейшее развитие ключевой информации обеспечивает успешное углубление релевантности. На протяжении всего взаимодействия вербальные и невербальные модальности (улыбка, зрительный контакт, наклон корпуса вперёд, удивлённая интонация и др.) функционируют согласованно, формируя для респондента когнитивную среду с низким уровнем психологического давления и высокой степенью обратной связи. Благодаря этому коммуникативное взаимодействие развивается естественно и последовательно, информация постепенно обогащается, а оптимальная релевантность между участниками общения успешно поддерживается и углубляется.

Цель этапа восстановления релевантности заключается в преодолении снижения коммуникативной динамики, возникающего в спонтанном интервью вследствие постепенного исчерпания информационного потока. Когда ответы респондента оказываются слишком краткими или шаблонными, прирост когнитивного эффекта может замедляться, что создаёт риск ослабления релевантности. В подобных ситуациях интервьюеру необходимо активно вмешаться в ход взаимодействия и посредством нового остенсивного стимула восстановить релевантность. В примере 3 интервьюер беседует с туристом о его впечатлениях от города. Данный коммуникативный эпизод демонстрирует, каким образом интервьюер

благодаря удачному переключению темы и согласованному использованию невербальных модальностей успешно преодолевает потенциальную коммуникативную паузу и переводит разговор на новый уровень.

Пример 3

R: (.) Место, куда можно приехать в выходные.

H: А откуда Вы? ↑ ((улыбается, смотрит на респондента, протягивает микрофон респонденту))

R: Мы из Питера.

H: А, из Питера! А что Вам здесь нравится? ((на короткое время переводит взгляд в сторону, улыбается, слегка наклоняется вперёд, протягивает микрофон респонденту))

R: Воздух чистый. ((улыбается, слегка наклоняется вперёд))

H: (.) Предположим, какие достопримечательности? ((на короткое время переводит взгляд в сторону, улыбается, слегка наклоняется вперёд, протягивает микрофон респонденту)

R: Мы ходили смотреть фрески Феофана Грека. ((указывает рукой назад, продолжает улыбаться))

В данном коммуникативном эпизоде первоначальные ответы респондента («Место, куда можно приехать в выходные», «Мы из Питера») оказываются слишком краткими, что затрудняет дальнейшее углубление релевантности. Однако интервьюер предотвращает преждевременное завершение общения, используя новую вербальную стратегию. Вопросы «А, из Питера! А что Вам здесь нравится?» и «Предположим, какие достопримечательности?» выступают новыми остенсивными стимулами, направляющими внимание респондента к более конкретному содержанию. Одновременно интервьюер сохраняет улыбку, слегка наклоняется вперёд, протягивает микрофон и кратковременно отводит взгляд. Эти порядки предоставляют респонденту время для когнитивной обработки информации и снижают ощущение давления. Действительно, респондент даёт более конкретный ответ, называя достопримечательность. Так что интервьюеру удаётся посредством согласованного использования вербальных и невербальных ресурсов восстановить оптимальную релевантность.

Выводы

В итоге, мы приходим к следующим выводам. Проведённое исследование показало, что успешность уличных интервью проекта «Easy Russian» во многом определяется согласованным использованием интервьюером мультимодальных стратегий постановки вопросов, обеспечивающих конструирование и поддержание оптимальной релевантности в общении с незнакомыми. Эффективность взаимодействия достигается за счёт комплексного использования вербальных, паравербальных и кинесических ресурсов, формирующих благоприятную когнитивную среду и способствующих развитию коммуникации. На различных этапах интервью интервьюер гибко использует открытые вопросы, последовательные уточнения, смену темы и невербальные средства общения, адаптируя стратегии постановки вопросов к реакциям респондента и обеспечивая поддержание либо восстановление оптимальной релевантности. Полученные результаты расширяют возможности применения теории релевантности к исследованию мультимодальной коммуникации.

В качестве перспектив дальнейшего исследования представляется целесообразным выявление и систематическое описание механизмов конструирования релевантности не только во взаимодействии интервьюера с респондентом, но и в коммуникации с аудиторией, а также изучение мультимодальных стратегий постановки вопросов в различных типах медиадискурса.

Список источников

1. Anthony John Liddicoat. An Introduction to Conversation Analysis. New York: Continuum. 2007. 336 p.

2. Dan Sperber, Deirdre Wilson. Relevance: Communication and Cognition. Oxford; Cambridge, MA: Blackwell. 1995. 322 p.

3. Francisco Yus. Humor and the Search for Relevance // Journal of Pragmatics. 2003. Vol. 35. № 9. P. 1295 – 1331.

4. Ван Хайпин. Исследование структуры мультимодального взаимодействия в уголовном судебном разбирательстве // Исследования языка и права. 2023. № 1. С. 1 – 21.

5. Вэй Сяолань, Ян Сюэянь. Особенности модуса мультимодального дискурса в английском классе и факторы, его определяющие // Вестник Фуданьских исследований литературы и языка. 2024. № 4. С. 121 – 130.

6. Ли Чжаньцзы. Социосемиотический анализ мультимодального дискурса // Иностранные языки в высшей школе. 2003. № 5. С. 1 – 8.

7. Лэй Ли, Хуан Чуаньжун. Мультимодальный анализ взаимодействия в IRF-разговорах на занятиях по начальному разговорному китайскому языку: на примере краткосрочной программы преподавания китайского языка в Китае для студентов из Северной Америки // Международное образование китайскому языку (на китайском и английском языках). 2023. Т. 8. № 3. С. 39 – 48.

8. Пэн Синь, Чжан Вэй. Исследование мультимодального анализа разговора телесных ответных действий в повседневной коммуникации // Применение языка и письменности. 2025. № 2. С. 88 – 103.

9. Ху Чжулинь. Социальная семиотика и мультимодальность // Язык и речевая деятельность. 2007. № 1. С. 1 – 10.

10. Цзян Жунгэ, Цзян Сюэ, Лю Хайбо, Лян Хуайчжэнь. Пути построения гармоничных отношений между врачами и пациентами с помощью мультимодальной коммуникации // Китайская медицинская этика. 2025. Т. 38. № 8. С. 1029 – 1037.

11. Чжан Дэлу. Исследование комплексной теоретической рамки анализа мультимодального дискурса // Зарубежные языки в Китае. 2009. № 1. С. 24 – 30.

12. Го Хуэйминь. Анализ мультимодального дискурса учителя на уроках чтения английского языка в средней школе // Исследования языка и культуры. 2025. Т. 33. № 1. С. 164 – 168.

References

1. Anthony John Liddicoat. An Introduction to Conversation Analysis. New York: Continuum. 2007. 336 p.

2. Dan Sperber, Deirdre Wilson. Relevance: Communication and Cognition. Oxford; Cambridge, MA: Blackwell. 1995. 322 p.

3. Francisco Yus. Humor and the Search for Relevance. Journal of Pragmatics. 2003. Vol. 35. № 9. P. 1295 – 1331.

4. Wang Haiping. Exploring a Framework for Multimodal Interaction Analysis in Criminal Court Trials. Language and Law Studies. 2023. № 1. P. 1 – 21.

5. Wei Xiaolan, Yang Xueyan. Characteristics of Multimodal Discourse Modes in English Classrooms and Their Influencing Factors. Journal of Fudan Studies in Language and Literature. 2024. № 4. P. 121 – 130.

6. Li Zhanzhi. Social Semiotic Analysis of Multimodal Discourse. Foreign Languages in Higher Education. 2003. № 5. P. 1 – 8.

7. Lei Li, Huang Chuanrong. A Multimodal Interaction Analysis of IRF Conversations in Elementary Chinese Speaking Classes: A Case Study of a Short-Term Chinese Language Program in China for North American Students. International Chinese Language Education (Chinese – English). 2023. Vol. 8. № 3. P. 39 – 48.

8. Peng Xin, Zhang Wei. A Multimodal Conversation Analysis of Embodied Responses in Everyday Interaction. Applied Language and Writing. 2025. № 2. P. 88 – 103.

9. Hu Zhuanglin. Social Semiotics and Multimodality. Language and Speech Activity. 2007. № 1. P. 1 – 10.

10. Jiang Rongge, Jiang Xue, Liu Haibo, Liang Huaizhen. Approaches to Building Harmonious Doctor – Patient Relationships through Multimodal Communication. Chinese Medical Ethics. 2025. Vol. 38. № 8. P. 1029 – 1037.

11. Zhang Delu. Research on the Comprehensive Theoretical Framework for Multimodal Discourse Analysis. Foreign Languages in China. 2009. № 1. P. 24 – 30.

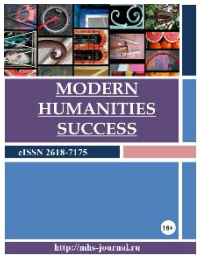
12. Guo Huimin. A Multimodal Discourse Analysis of Teacher Talk in Senior High School English Reading Classes. Language and Culture Studies. 2025. Vol. 33. № 1. P. 164 – 168.

Информация об авторе

Юньхэ Ю, магистр филологических наук, студент Хэйлунцзянский университет

© Юньхэ Ю, 2026

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ



Научно-исследовательский журнал «*Modern Humanities Success / Успехи гуманитарных наук*»
https://mhs-journal.ru
2026, № 10 / 2026, Iss. 10 https://mhs-journal.ru/archives/category/publications
Научная статья / Original article
Шифр научной специальности: 5.8.5. Теория и методика спорта (педагогические науки)
УДК 796.012:612.766
DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-168-176

Применение дистантного ишемического прекондиционирования в спортивной физиологии

[1] Коромыслов А.В., [1] Лагоцкис Р.,
[1] Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского

Аннотация: ***цель исследования*** – обобщение и систематизация данных о применении дистантного ишемического прекондиционирования в спортивной физиологии с оценкой его влияния на функциональные, метаболические и адаптационные показатели организма при физических нагрузках.

Методы и организация исследования. Проводился обзор имеющихся научных публикаций за период с 2001 по 2025 годы на английском языке. Исследование ограничено в связи с малоизученностью темы. Анализ включал экспериментальные и клинические исследования, посвящённые изучению влияния дистантного ишемического прекондиционирования на аэробную и анаэробную работоспособность, сосудистую функцию, метаболические реакции и гуморальные механизмы адаптации.

Результаты и их обсуждение. Установлено, что дистантное ишемическое прекондиционирование способно индуцировать комплекс системных реакций, включающих улучшение микроциркуляции, повышение эффективности утилизации кислорода и активацию митохондриальных механизмов. Отмечается положительное влияние на показатели выносливости и устойчивость к утомлению при циклических нагрузках. В то же время выявлена противоречивость данных относительно влияния на анаэробную производительность и концентрацию лактата, что обусловлено различиями в протоколах вмешательства и характеристиках выборок. Существенную роль играют гуморальные факторы, включая цитокины и миокины, обеспечивающие системный адаптационный ответ.

Заключение. Дистантное ишемическое прекондиционирование рассматривается как потенциально эффективный нефармакологический метод повышения функциональной готовности спортсменов. Однако отсутствие стандартизированных протоколов и ограниченность долгосрочных исследований определяют необходимость дальнейшего изучения его механизмов и условий эффективного применения.

Ключевые слова: дистантное ишемическое прекондиционирование, спортивная физиология, аэробная работоспособность, метаболизм, адаптация, выносливость

Для цитирования: Коромыслов А.В., Лагоцкис Р. Применение дистантного ишемического прекондиционирования в спортивной физиологии // Modern Humanities Success. 2026. № 10. С. 168 – 176. DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-168-176

Поступила в редакцию: 4 июня 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 30 июня 2026 г.; Принята к публикации: 14 июля 2026 г.

***

The use of distant ischemic preconditioning in sports physiology

[1] Koromyslov A.V., [1] Lagotskis R.,
[1] Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky

Abstract: ***the aim of the study*** is to summarize and systematize data on the use of remote ischemic preconditioning in sports physiology with an assessment of its effect on the functional, metabolic and adaptive parameters of the body during physical exertion.

Methods and organization of research. A review of available scientific publications for the period from 2001 to 2025 in English was conducted. Research is limited due to the lack of study of the topic. The analysis included experimental and

clinical studies on the effects of remote ischemic preconditioning on aerobic and anaerobic performance, vascular function, metabolic reactions, and humoral adaptation mechanisms.

The results and their discussion. It has been established that remote ischemic preconditioning is capable of inducing a complex of systemic reactions, including improved microcirculation, increased efficiency of oxygen utilization, and activation of mitochondrial mechanisms. There is a positive effect on endurance performance and resistance to fatigue under cyclic loads. At the same time, contradictory data on the effects on anaerobic performance and lactate concentration were revealed, due to differences in intervention protocols and sample characteristics. Humoral factors, including cytokines and myokines, play a significant role in providing a systemic adaptive response.

Conclusion. Remote ischemic preconditioning is considered as a potentially effective non-pharmacological method of increasing the functional readiness of athletes. However, the lack of standardized protocols and limited long-term research determine the need for further study of its mechanisms and conditions for effective use.

Keywords: remote ischemic preconditioning, sports physiology, aerobic performance, metabolism, adaptation, endurance

For citation: Koromyslov A.V., Lagotskis R. The use of distant ischemic preconditioning in sports physiology. Modern Humanities Success. 2026. 10. P. 168 – 176. DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-168-176

The article was submitted: June 4, 2026; Approved after reviewing: June 30, 2026; Accepted for publication: July 14, 2026.

Введение

Применение дистантного ишемического прекондиционирования (ДИП) в спортивной физиологии в последние годы рассматривается как перспективный нефармакологический способ повышения функциональной устойчивости организма к нагрузке и оптимизации адаптационных процессов при циклической мышечной деятельности. Изначально концепция ишемического прекондиционирования сформирована в экспериментальной медицине как модель повышения устойчивости тканей к ишемии-реперфузии [13]. В последующем отмечено, что аналогичные по структуре стимулы – чередование кратковременной ишемии и реперфузии функционально сопоставимы с гемодинамическими сдвигами, возникающими при интенсивной мышечной работе, что обусловило перенос метода в спортивную физиологию [18].

Материалы и методы исследований

Методы синтеза и анализа данных

Результаты исследований обобщались выводами о влиянии дистантного ишемического прекондиционирования (ДИП) на ключевые показатели работоспособности и адаптации, а также противоречивых данных и возможных причин расхождений, к которым относились различия в протоколах ДИП, характеристиках выборок и методиках оценки. Кроме того, в ходе синтеза данных выявлялись потенциальные механизмы действия ДИП - сосудистые, метаболические, гуморальные и нейромышечные, - и определялись перспективные направления для дальнейших исследований. Для оценки качества исследований учитывались следующие параметры: дизайн исследования (в т.ч. рандомизированные контролируемые испытания, когортные исследования и другие типы), размер выборки, наличие контрольной группы, а также методы статистического анализа.

Статистические методы

В оригинальных исследованиях, включённых в первую очередь использовалась описательная статистика, включающая расчёт среднего значения и стандартного отклонения. Для сравнительного анализа данных применялись такие методы, как t-критерий Стьюдента, дисперсионный анализ (ANOVA), критерий Вилкоксона и U-критерий Манна-Уитни. Кроме того, во многих работах проводился корреляционный анализ с расчётом коэффициента корреляции Пирсона или Спирмена для оценки взаимосвязи между различными показателями. В отдельных исследованиях, использовались мета-аналитические методы для интеграции результатов нескольких работ. В рамках настоящего обзора полученные данные обобщались качественно, при этом для всех значимых эффектов, описанных в оригинальных публикациях, указывался уровень статистической значимости ($p < 0{,}05$).

Методика дистантного ишемического прекондиционирования (ДИП) основана на создании контролируемых циклов окклюзии кровотока в конечностях с последующей реперфузией, как правило, с использованием пневматической манжеты. Такие воздействия индуцируют комплекс системных реакций, включающих сосудистые, метаболические и нейрогуморальные механизмы. В отличие от локального

варианта, при котором ишемический стимул накладывается на активно работающую мышечную группу, дистантное ишемическое прекондиционирование (ДИП) реализует эффекты через системный кровоток и сигнальные молекулы, воздействуя на функционально удалённые ткани [13].

В исследованиях с использованием велоэргометрии показано повышение мощности и выносливости при ступенчатых нагрузках после применения ДИП [9]. Аналогичные эффекты выявлены в плавании, где отмечено улучшение результатов как в субмаксимальных, так и в максимальных тестах [11]. В беговых нагрузках также зафиксировано увеличение времени до истощения и улучшение аэробных показателей [2]. В совокупности эти данные свидетельствуют о положительном влиянии ДИП на эффективность работы в условиях длительной циклической активности.

Дополнительным направлением является влияние ДИП на нервно-мышечную функцию. Отмечено повышение эффективности мышечной активации и устойчивости к утомлению, что может быть связано с оптимизацией афферентной импульсации и изменением порога рекрутирования двигательных единиц [18]. В условиях циклической работы это проявляется более экономичным использованием мышечных волокон и замедлением развития утомления.

Существенную роль в реализации эффектов ДИП играют гуморальные факторы, включая миокины и цитокины. Экспериментальные данные указывают на увеличение продукции интерлейкина-10 и стромального фактора-1 (CXCL12), что сопровождается противовоспалительным действием, стимуляцией ангиогенеза и повышением клеточной выживаемости [8]. Усиление эндокринной функции скелетных мышц рассматривается как один из механизмов системного влияния ДИП, обеспечивающего координацию адаптационных процессов в различных тканях [17].

Несмотря на значительное количество данных о положительном влиянии однократного применения ДИП в медицине, вопросы его использования в тренировочном процессе остаются недостаточно изученными и имеется лишь несколько профильных публикаций. Имеются сведения о том, что повторные сеансы ДИП в течение нескольких дней могут формировать кумулятивный адаптационный эффект, повышая устойчивость мышечной ткани к гипоксическим и метаболическим стрессам [17]. Такой подход потенциально может использоваться как элемент подготовки в циклических видах спорта для повышения эффективности тренировочных воздействий.

Таким образом, дистантное ишемическое прекондиционирование (ДИП) представляет собой перспективный метод функциональной подготовки, способный улучшать показатели аэробной работоспособности, метаболической эффективности и устойчивости к утомлению при циклических нагрузках. Совокупность сосудистых, метаболических и гуморальных механизмов обеспечивает системный характер адаптационного ответа, что обосновывает целесообразность дальнейших исследований с целью оптимизации параметров применения ДИП в спортивной практике.

Результаты и обсуждения

Влияние метода на аэробную работоспособность

В условиях ДИП формируется специфический метаболический ответ, который по своей направленности во многом сходен с реакциями на интенсивную мышечную деятельность, однако инициируется контролируемыми циклами ишемии и реперфузии. Важным компонентом метаболического ответа является сочетанное действие метаболического стресса и механического напряжения мышечных волокон. В условиях гипоксии возрастает вовлечение быстрых мышечных волокон, что усиливает механическую нагрузку на мышечные структуры и способствует активации адаптационных процессов. При достижении выраженного утомления метаболический стресс становится доминирующим фактором, который, в свою очередь, усиливает механические стимулы, формируя единый адаптационный сигнал [14].

Результатом указанных процессов является высвобождение в системный кровоток широкого спектра биологически активных веществ, включая активные формы кислорода, цитокины, микроРНК и миокины. Эти соединения участвуют в регуляции межтканевых взаимодействий, способствуют ремоделированию мышечной ткани и формированию системного адаптационного ответа. Одновременно метаболический стресс активирует симпатическую нервную систему, что сопровождается увеличением секреции гормона роста и других гормонов, участвующих в регуляции энергетического обмена [7].

Кратковременное ограничение кровотока в конечности сопровождается развитием локальной гипоксии и транзиторным дефицитом кислорода, что приводит к смещению энергетического обмена в сторону анаэробного гликолиза. При этом скорость образования пирувата начинает превышать возможности его

окисления в митохондриях, вследствие чего усиливается его восстановление до лактата с одновременной регенерацией NAD^+ из NADH, что необходимо для поддержания гликолитического потока [16].

Накопление лактата и ионов водорода сопровождается снижением внутриклеточного pH и формированием метаболического ацидоза, который рассматривается как один из ключевых факторов, ограничивающих сократительную способность мышечных волокон при высокой интенсивности нагрузки [20]. В условиях ДИП подобные изменения носят кратковременный и контролируемый характер, однако они выполняют сигнальную функцию, инициируя каскад адаптационных реакций. Лактат при этом рассматривается не только как метаболит, но и как сигнальная молекула с аутокринным, паракринным и эндокринным действием, способная влиять на различные ткани и системы организма [3].

Формирование гипоксической среды при ДИП сопровождается активацией внутриклеточных сигнальных путей и изменением экспрессии генов, связанных с энергетическим обменом и устойчивостью клеток к стрессу. В частности, активируются механизмы, регулируемые гипоксия-индуцируемыми факторами, усиливается синтез сосудистого эндотелиального фактора роста и других регуляторных белков, что способствует повышению эффективности кислородного обеспечения тканей в последующих нагрузках [10]. Одновременно наблюдается активация сигнальных каскадов, связанных с митоген-активируемыми протеинкиназами и другими регуляторами клеточной адаптации [15].

Метаболические изменения, индуцированные ДИП, оказывают влияние не только на локальные процессы в мышечной ткани, но и на системные показатели аэробной работоспособности. Повышение эффективности утилизации кислорода, улучшение буферных свойств крови и усиление митохондриальной функции создают предпосылки для повышения устойчивости к утомлению и увеличения продолжительности работы при субмаксимальных нагрузках. При этом формируемые адаптации во многом сходны с эффектами высокоинтенсивных тренировок, однако достигаются без значительного механического стресса.

В работе I.Cirovic проведено комплексное исследование влияния однократного и повторного применения дистантного ишемического прекондиционирования ДИП на показатели анаэробной работоспособности, метаболического ответа и секреции миокинов. Особое внимание уделено сравнительному анализу эффектов кратковременного воздействия и последовательного 10-дневного протокола, что позволяет рассматривать полученные данные как важное дополнение к существующим представлениям о кумулятивном действии метода [7]. Автором сделан вывод, что наиболее эффективной стратегией для индукции локального метаболического ответа представляется целенаправленная силовая тренировка выбранной области тела с использованием легких и умеренных нагрузок, при этом приближение к отказу достигается за счет длительности сокращения или количества повторений и/или сокращенных периодов отдыха. Кроме того, силовые тренировки с ДИП могут служить мощной альтернативой упомянутым физиологическим реакциям благодаря ускоренному накоплению метаболитов (например, лактата) в мышцах после начала сокращений.

Тем не менее, ключевым результатом научных исследований является вывод, что рандомизированные контролируемые исследования, сравнивающие протоколы ДИП с традиционными методами силовых тренировок, могли бы дать ценные сведения о величине этих эффектов за счет включения широкого спектра функциональных оценок (например, силовые качества, мышечная выносливость, аэробная мощность, тесты когнитивной обработки) и биохимических циркулирующих факторов (например, лактаты, группа PGC-1α, BDNF, ирисин, декорин, фолистатин, миостатин, интерлейкины) с их влиянием на кардиометаболические адаптации (например, чувствительность к инсулину, липидный профиль, артериальное давление).

Исследования влияния на силовые показатели

В современных исследованиях спортивной физиологии ДИП рассматривается как метод для потенциального повышения аэробной и анаэробной работоспособности за счет системного влияния на сосудистую и метаболическую функцию. Однако, по данной теме осуществлены лишь некоторые исследования на небольших группах. Так, в работе T.G.Bailey с соавт. оценивалось влияние 14-дневного вмешательства ДИП на острую реакцию организма на интенсивную физическую нагрузку у нетренированных лиц с акцентом на маркеры метаболизма железа, воспалительные цитокины и нейротрофические факторы. Гипотеза исследования заключалась в том, что повторное ДИП модулирует молекулярные сигнальные каскады, вызываемые физической нагрузкой, снижая выраженность воспалительной реакции и стимулируя высвобождение нейротрофических факторов, при этом изменения не зависят от исходного уровня ежедневной физической активности. Данные предположения позволяют

рассматривать ДИП как перспективную тренировочную процедуру для улучшения адаптационной реакции организма, особенно у лиц с низким уровнем подготовленности [1].

Влияние ДИП на воспалительные цитокины и нейротрофические факторы также проявляется неоднозначно. Процедура проводилась ежедневно в одно и то же утреннее время (между 08:00 и 10:00 до приема пищи), при этом участники располагались, лежа на спине на медицинских кушетках в Лаборатории физиологии Гданьского университета физического воспитания и спорта. Каждый участник в течение 14 дней подряд проходил либо процедуру ДИП. В экспериментальной группе на оба бедра проксимально накладывались двусторонние пневматические манжеты, которые надувались до 220 мм рт. ст. для достижения полной артериальной окклюзии. Каждый сеанс состоял из четырех циклов 5-минутной окклюзии с последующей 5-минутной реперфузией. Для стабилизации сердечно-сосудистых параметров и обеспечения комфорта участников, они оставались в положении лежа на спине в течение 15 минут до и после процедуры.

После 14-дневного вмешательства наблюдалось повышение уровней GDF-15 и IL-15, снижение FSTL-1 и сглаживание реакции BDNF на физическую нагрузку, тогда как IGF-1 и sAPPα повышались сразу после нагрузки, что указывает на стимулирование адаптивных и восстановительных механизмов. Вместе с тем уровни IL-6 и IL-10 оставались стабильными, что может объясняться кратковременным и локализованным характером нагрузки, а также низкой аэробной и анаэробной подготовленностью участников [4].

Эти данные подчеркивают, что у нетренированных лиц ДИП, как правило, оказывает преимущественно защитный и адаптивный эффект, способствуя гомеостазу железа, снижению мышечного повреждения и модуляции цитокиновой сигнализации, но не всегда приводит к немедленному улучшению аэробной производительности. Различия между исследованиями могут быть связаны с методологическими особенностями: продолжительностью и количеством циклов ДИП, давлением манжеты, временем проведения упражнений после ДИП, уровнем тренированности участников и типом используемых физических нагрузок.

Исследования, посвященные ДИП верхних конечностей, ранее лишь продемонстрировали способность процедуры предотвращать повреждение эндотелия после локальной ишемии [12]. Кроме того, в исследованиях по спортивной медицине ДИП был ассоциирован с улучшением спортивных показателей: время бега на 5 км увеличилось на 2,3%, что согласуется с ранее опубликованными результатами, демонстрирующими положительное влияние процедуры на результаты в плавании и велоспорте [6]. Механистически это может быть связано с сохранением эндотелий-зависимой функции и, как следствие, улучшением кровотока в активных мышцах во время нагрузки.

Таким образом, результаты исследования подтверждают, что повторное применение ДИП может служить эффективным инструментом для модуляции аэробной работоспособности, предотвращения острой эндотелиальной дисфункции и улучшения спортивной результативности. Эти наблюдения открывают перспективу дальнейшего изучения молекулярных и сосудистых механизмов системного действия ДИП в спортивной физиологии.

Метаболические показатели как критерии оценки эффективности тренировочных воздействий

Метаболические показатели, в частности концентрация лактата в крови, являются важными индикаторами функционального состояния организма и эффективности физических нагрузок. Лактат отражает уровень активации анаэробного гликолиза и интенсивность энергетического обмена в мышцах, что делает его чувствительным маркером адаптационных процессов при высокоинтенсивной физической работе [7].

В спортивной физиологии дистантное ишемическое прекондиционирование (ДИП) рассматривается как потенциальный метод, способный модифицировать энергетическое обеспечение мышечной работы и влиять на метаболический ответ на нагрузку. Однако, существующие экспериментальные данные не доказывают, что повторное применение ДИП может сопровождаться изменениями в концентрации лактата, отражающими активизацию гликолитических путей и ускорение процессов восстановления. Итак, прямых доказательств влияния ДИП на аэробную и анаэробную работоспособность в контролируемых исследованиях пока нет.

Ферментные показатели, такие как уровень креатинкиназы (КК), являются чувствительными маркерами мышечного метаболизма и потенциального повреждения при интенсивной нагрузке. Активность КК отражает скорость ресинтеза АТФ через фосфокреатиновую систему и степень мышечного стресса. В контексте ДИП предполагается, что повторное вмешательство может способствовать более эффективной регуляции энергетических потоков, ускорять ресинтез АТФ и снижать накопление лактата за счет улучшения микроциркуляции и доставки кислорода [5].

Накопление лактата в мышечной ткани традиционно рассматривается как показатель интенсивности анаэробного гликолиза и степени метаболического напряжения при выполнении высокоинтенсивной работы. В условиях применения ДИП возможна модификация метаболического ответа, связанная не столько с изменением скорости образования лактата, сколько с оптимизацией его утилизации и транспорта из работающих мышц. Улучшение микроциркуляции и повышение эффективности окислительных процессов могут способствовать более быстрому включению лактата в энергетический обмен, уменьшая выраженность метаболического ацидоза. Одновременно повышение энергетической эффективности мышечных клеток, обусловленное более рациональным использованием АТФ на процессы ионного транспорта и поддержание мембранного потенциала, создает предпосылки для экономизации мышечного сокращения и повышения устойчивости к утомлению.

Анализ экспериментальных данных исследователей из Китая [19] показывает, что при использовании дистантного ишемического прекондиционирования (ДИП) наиболее выраженные изменения касаются аэробного компонента энергообеспечения. В основной группе величина аэробного энергетического вклада в процессе выполнения нагрузки составила 294,09 ± 50,35 кДж против 270,44 ± 49,30 кДж в контрольных условиях ($p = 0,031$), что свидетельствует о более эффективном вовлечении окислительного фосфорилирования в ресинтез АТФ. При этом вклад фосфокреатиновой системы существенно не изменялся (42,79 ± 13,04 кДж против 42,99 ± 14,26 кДж; $p = 0,968$), а гликолитический компонент демонстрировал лишь тенденцию к увеличению (49,32 ± 13,11 кДж против 43,00 ± 12,25 кДж; $p = 0,055$). Полученные данные указывают на преимущественное влияние ДИП на аэробные механизмы энергопродукции без выраженной перестройки кратковременных анаэробных путей ресинтеза энергии.

Такая направленность изменений свидетельствует о том, что ДИП преимущественно влияет на окислительное фосфорилирование, повышая эффективность использования кислорода и аэробный синтез АТФ. При этом отсутствие выраженных изменений фосфокреатинового механизма указывает на сохранение его базовой роли как быстрого источника энергии без существенной модификации под влиянием данного воздействия.

Выводы

Современные исследования дистантного ишемического прекондиционирования (ДИП) в спортивной физиологии демонстрируют противоречивые результаты относительно влияния метода на аэробную и анаэробную работоспособность. Наряду с работами, в которых отмечено улучшение показателей выносливости и кислородтранспортной функции (de Groot et al., 2010; Incognito et al., 2016), имеются исследования, не выявившие статистически значимого прироста аэробной производительности, особенно при краткосрочных протоколах вмешательства или обследовании нетренированных участников (Bailey et al.; Cirovic et al.). В указанных работах применение повторных циклов ишемии-реперфузии сопровождалось положительными изменениями эндотелиальной функции, модуляцией воспалительных маркеров, нейротрофических факторов и показателей метаболической адаптации, однако прямого улучшения аэробной работоспособности в нагрузочных тестах не зафиксировано.

Системные ограничения существующих исследований включают использование только циркулирующих маркеров без прямого анализа мышечной ткани, короткие протоколы упражнений с ограниченной продолжительностью воздействия и относительно низкую степень аэробной нагрузки у участников. Это снижает возможность экстраполяции локальных адаптаций на общие функциональные результаты.

В совокупности полученные данные свидетельствуют о том, что ДИП может быть эффективным инструментом модуляции адаптивных механизмов к физической нагрузке, особенно у нетренированных людей, путем оптимизации гомеостаза железа, нейротрофической сигнализации и снижения воспалительной активности. Однако для трансформации этих молекулярных и клеточных изменений в улучшение аэробной работоспособности необходимы дальнейшие исследования с использованием более длительных протоколов ДИП, вариативных моделей упражнений и тканеспецифических биомаркерных измерений.

В совокупности полученные данные свидетельствуют о том, что дистантное ишемическое прекондиционирование ДИП может способствовать перераспределению энергетических потоков в сторону аэробного метаболизма без выраженного изменения фосфокреатинового и гликолитического вкладов. Это сопровождается повышением эффективности использования энергии, ускорением утилизации лактата и снижением выраженности метаболического ацидоза, что в конечном итоге способствует повышению устойчивости к утомлению. В то же время интерпретация результатов ограничена рядом факторов, включая

косвенные методы оценки гликолитического вклада, индивидуальную вариабельность реакции и небольшой объем выборок. Это требует осторожного подхода к обобщению данных и подчеркивает необходимость дальнейших исследований для уточнения роли ДИП в регуляции энергетического обмена при физических нагрузках.

Список источников

1. Bailey T. G., Birk G. K., Cable N.T. [et al.]. Remote ischemic preconditioning prevents reduction in brachial artery flow-mediated dilation after strenuous exercise // American Journal of Physiology – Heart and Circulatory Physiology. 2012. Vol. 303. Issue 5. P. H691 – H696. DOI: 10.1152/ajpheart.00272.2012.

2. Bailey T. G., Jones H., Gregson W. [et al.]. Effect of ischemic preconditioning on lactate accumulation and running performance // Medicine & Science in Sports & Exercise. 2012. Vol. 44. P. 2084 – 2089. DOI: 10.1249/MSS.0b013e318262cb17.

3. Brooks G. A., Osmond A. D., Arevalo J. A. [et al.]. Lactate as a myokine and exerkine: drivers and signals of physiology and metabolism // Journal of Applied Physiology. 2023. Vol. 134. P. 529 – 548. DOI: 10.1152/japplphysiol.00497.2022.

4. Brzezińska P., Kochanowicz A., Borkowska A. [et al.]. Ischemic preconditioning modulates iron metabolism, acute inflammatory and neurotrophic responses to anaerobic exercise in untrained individuals: a randomized controlled trial // Scientific Reports. 2026. Vol. 16. № 1. Art. 258. DOI: 10.1038/s41598-026-36790-x.

5. Cheng C. F., Kuo Y. H., Hsu W. C. [et al.]. Local and remote ischemic preconditioning improves sprint interval exercise performance in team sport athletes // International Journal of Environmental Research and Public Health. 2021. Vol. 18. Art. 10653. DOI: 10.3390/ijerph182010653.

6. Crisafulli A., Tangianu F., Tocco F. [et al.]. Ischemic preconditioning of the muscle improves maximal exercise performance but not maximal oxygen uptake in humans // Journal of Applied Physiology. 2011. Vol. 111. P. 530 – 536.

7. Curovic I. The role of resistance exercise-induced local metabolic stress in mediating systemic health and functional adaptations: could condensed training volume unlock greater benefits beyond time efficiency? // Frontiers in Physiology. 2025. Vol. 16. Art. 1549609. DOI: 10.3389/fphys.2025.1549609.

8. Davidson S. M., Selvaraj P., He D. [et al.]. Remote ischaemic preconditioning involves signalling through the SDF-1α/CXCR4 signalling axis // Basic Research in Cardiology. 2013. Vol. 108. Art. 377. DOI: 10.1007/s00395-013-0377-6.

9. de Groot P. C., Thijssen D. H., Sanchez M. [et al.]. Ischemic preconditioning improves maximal performance in humans // European Journal of Applied Physiology. 2010. Vol. 108. P. 141 – 146.

10. Hwang P. S., Willoughby D. S. Mechanisms behind blood flow-restricted training and its effect toward muscle growth // Journal of Strength and Conditioning Research. 2019. Vol. 33. Suppl. 1. P. S167 – S179. DOI: 10.1519/JSC.0000000000002384.

11. Jean-St-Michel E., Manlhiot C., Li J. [et al.]. Remote preconditioning improves maximal performance in highly trained athletes // Medicine & Science in Sports & Exercise. 2011. Vol. 43. P. 1280 – 1286.

12. Kharbanda R. K., Peters M., Walton B. [et al.]. Ischemic preconditioning prevents endothelial injury and systemic neutrophil activation during ischemia-reperfusion in humans in vivo // Circulation. 2001. Vol. 103. P. 1624 – 1630.

13. Kochanowicz M., Brzezinska P., Mieszkowski J. [et al.]. Single and consecutive 10-day remote ischemic preconditioning modifies physical performance, post-exercise exerkine levels, and inflammation // Frontiers in Physiology. 2024. Vol. 15. Art. 1428404. DOI: 10.3389/fphys.2024.1428404.

14. Lawson D. Beyond mechanical tension: a review of resistance exercise-induced lactate responses and muscle hypertrophy // Journal of Functional Morphology and Kinesiology. 2022. Vol. 7. Art. 81. DOI: 10.3390/jfmk7040081.

15. Lixandrão M. E. Magnitude of muscle strength and mass adaptations between high-load resistance training versus low-load resistance training associated with blood-flow restriction: a systematic review and meta-analysis // Sports Medicine. 2018. Vol. 48. P. 361 – 378. DOI: 10.1007/s40279-017-0795-y.

16. Melkonian E. A., Schury M. P. Biochemistry, anaerobic glycolysis // StatPearls. Treasure Island: StatPearls Publishing, 2024. URL: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK546695/ (дата обращения: 21.01.2026).

17. Mieszkowski J. Remote ischemic preconditioning reduces marathon-induced oxidative stress and decreases liver and heart injury markers in the serum // Frontiers in Physiology. 2021. Vol. 12. Art. 731889. DOI: 10.3389/fphys.2021.731889

18. Niespodziński B. Effect of 10 consecutive days of remote ischemic preconditioning on local neuromuscular performance // Journal of Electromyography and Kinesiology. 2021. Vol. 60. Art. 102584. DOI: 10.1016/j.jelekin.2021.102584.

19. Ou Z., Yang L., Xie D. [et al.]. Ischemic preconditioning enhances energy supply during frequency speed kick test in Taekwondo athletes: A randomized crossover study // 2026. Vol. 21. № 2. Art. e0341780. DOI: 10.1371/journal.pone.0341780.

20. Theofilidis G., Bogdanis G. C., Koutedakis Y., Karatzaferi C. Monitoring exercise-induced muscle fatigue and adaptations: making sense of popular or emerging indices and biomarkers // Sports. 2018. Vol. 6. Art. 153. DOI: 10.3390/sports6040153.

References

1. Bailey T.G., Birk G.K., Cable N.T. [et al.]. Remote ischemic preconditioning prevents reduction in brachial artery flow-mediated dilation after strenuous exercise. American Journal of Physiology – Heart and Circulatory Physiology. 2012. Vol. 303. Issue 5. P. H691 – H696. DOI: 10.1152/ajpheart.00272.2012.

2. Bailey T.G., Jones H., Gregson W. [et al.]. Effect of ischemic preconditioning on lactate accumulation and running performance. Medicine & Science in Sports & Exercise. 2012. Vol. 44. P. 2084 – 2089. DOI: 10.1249/MSS.0b013e318262cb17.

3. Brooks G.A., Osmond A.D., Arevalo J.A. [et al.]. Lactate as a myokine and exerkine: drivers and signals of physiology and metabolism. Journal of Applied Physiology. 2023. Vol. 134. P. 529 – 548. DOI: 10.1152/japplphysiol.00497.2022.

4. Brzezińska P., Kochanowicz A., Borkowska A. [et al.]. Ischemic preconditioning modulates iron metabolism, acute inflammatory and neurotrophic responses to anaerobic exercise in untrained individuals: a randomized controlled trial. Scientific Reports. 2026. Vol. 16. № 1. Art. 258. DOI: 10.1038/s41598-026-36790-x.

5. Cheng C.F., Kuo Y.H., Hsu W.C. [et al.]. Local and remote ischemic preconditioning improves sprint interval exercise performance in team sport athletes. International Journal of Environmental Research and Public Health. 2021. Vol. 18. Art. 10653. DOI: 10.3390/ijerph182010653.

6. Crisafulli A., Tangianu F., Tocco F. [et al.]. Ischemic preconditioning of the muscle improves maximal exercise performance but not maximal oxygen uptake in humans. Journal of Applied Physiology. 2011. Vol. 111. P. 530 – 536.

7. Curovic I. The role of resistance exercise-induced local metabolic stress in mediating systemic health and functional adaptations: could condensed training volume unlock greater benefits beyond time efficiency? Frontiers in Physiology. 2025. Vol. 16. Art. 1549609. DOI: 10.3389/fphys.2025.1549609.

8. Davidson S.M., Selvaraj P., He D. [et al.]. Remote ischaemic preconditioning involves signalling through the SDF-1α/CXCR4 signalling axis. Basic Research in Cardiology. 2013. Vol. 108. Art. 377. DOI: 10.1007/s00395-013-0377-6.

9. de Groot P.C., Thijssen D.H., Sanchez M. [et al.]. Ischemic preconditioning improves maximal performance in humans. European Journal of Applied Physiology. 2010. Vol. 108. P. 141 – 146.

10. Hwang P.S., Willoughby D.S. Mechanisms behind blood flow-restricted training and its effect toward muscle growth. Journal of Strength and Conditioning Research. 2019. Vol. 33. Suppl. 1. P. S167 – S179. DOI: 10.1519/JSC.0000000000002384.

11. Jean-St-Michel E., Manlhiot C., Li J. [et al.]. Remote preconditioning improves maximal performance in highly trained athletes. Medicine & Science in Sports & Exercise. 2011. Vol. 43. P. 1280 – 1286.

12. Kharbanda R.K., Peters M., Walton B. [et al.]. Ischemic preconditioning prevents endothelial injury and systemic neutrophil activation during ischemia-reperfusion in humans in vivo. Circulation. 2001. Vol. 103. P. 1624 – 1630.

13. Kochanowicz M., Brzezinska P., Mieszkowski J. [et al.]. Single and consecutive 10-day remote ischemic preconditioning modifies physical performance, post-exercise exerkine levels, and inflammation. Frontiers in Physiology. 2024. Vol. 15. Art. 1428404. DOI: 10.3389/fphys.2024.1428404.

14. Lawson D. Beyond mechanical tension: a review of resistance exercise-induced lactate responses and muscle hypertrophy. Journal of Functional Morphology and Kinesiology. 2022. Vol. 7. Art. 81. DOI: 10.3390/jfmk7040081.

15. Lixandrão M.E. Magnitude of muscle strength and mass adaptations between high-load resistance training versus low-load resistance training associated with blood-flow restriction: a systematic review and meta-analysis. Sports Medicine. 2018. Vol. 48. P. 361 – 378. DOI: 10.1007/s40279-017-0795-y.

16. Melkonian E.A., Schury M.P. Biochemistry, anaerobic glycolysis. StatPearls. Treasure Island: StatPearls Publishing, 2024. URL: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK546695/ (Accessed: 21.01.2026).

17. Mieszkowski J. Remote ischemic preconditioning reduces marathon-induced oxidative stress and decreases liver and heart injury markers in the serum. Frontiers in Physiology. 2021. Vol. 12. Art. 731889. DOI: 10.3389/fphys.2021.731889

18. Niespodziński B. Effect of 10 consecutive days of remote ischemic preconditioning on local neuromuscular performance. Journal of Electromyography and Kinesiology. 2021. Vol. 60. Art. 102584. DOI: 10.1016/j.jelekin.2021.102584.

19. Ou Z., Yang L., Xie D. [et al.]. Ischemic preconditioning enhances energy supply during frequency speed kick test in Taekwondo athletes: A randomized crossover study. 2026. Vol. 21. № 2. Art. e0341780. DOI: 10.1371/journal.pone.0341780.

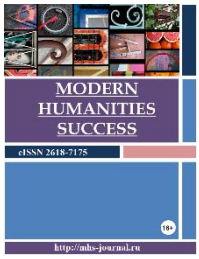
20. Theofilidis G., Bogdanis G. C., Koutedakis Y., Karatzaferi C. Monitoring exercise-induced muscle fatigue and adaptations: making sense of popular or emerging indices and biomarkers. Sports. 2018. Vol. 6. Art. 153. DOI: 10.3390/sports6040153.

Информация об авторах

Коромыслов А.В., кандидат медицинских наук, доцент кафедры «Медико-биологических основ спорта и теории физической культуры», Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского

Лагоцкис Р., аспирант кафедры «Медико-биологических основ спорта и теории физической культуры», Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль, Россия

© Коромыслов А.В., Лагоцкис Р., 2026



Научно-исследовательский журнал «*Modern Humanities Success / Успехи гуманитарных наук*»
https://mhs-journal.ru
2026, № 10 / 2026, Iss. 10 https://mhs-journal.ru/archives/category/publications
Научная статья / Original article
Шифр научной специальности: 5.8.5. Теория и методика спорта (педагогические науки)
УДК 372.8
DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-177-182

Формирование силовых качеств у боксеров: особенности тренировочного процесса и методические рекомендации

[1] Морозов А.С.,
[1] Балтийский государственный технический университет «Военмех» им. Д.Ф. Устинова

Аннотация: приводится анализ основных моментов развития силовых качеств спортсменов-боксёров, а именно мышц плечевого пояса, туловища и нижних конечностей, имеющих важное значение для специальных боксёрских движений.

Один из промежуточных выводов заключается в том, что эффективность технической подготовки и мастерства боксёра напрямую зависит от степени развития динамической силы, что можно считать основным в нанесении ударов, защите и перемещении по рингу.

Исследуются как нынешние, так и прежние (хорошо зарекомендовавшие себя) методы тренировок, в частности применение специальных тренажёров, а также работа с отягощениями.

Ключевой момент – индивидуальный подход в определении нагрузок для спортсмена с целью недопущения перетренированности.

Основной упор необходимо делать на развитие динамической силы (взрывной), поскольку именно от этого зависит скорость нанесения удара.

Даны конкретные упражнения на развитие функциональной силы плеч, мышц спины и пресса, а также методические рекомендации по их задействованию в процессе тренеровок.

Ключевые слова: бокс, динамическая сила, функциональная подготовка, плечевой пояс, мышцы туловища, разгибательные упражнения, тренировочный процесс, перетренированность, техническое мастерство

Для цитирования: Морозов А.С. Формирование силовых качеств у боксеров: особенности тренировочного процесса и методические рекомендации // Modern Humanities Success. 2026. № 10. С. 177 – 182. DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-177-182

Поступила в редакцию: 13 мая 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 9 июня 2026 г.; Принята к публикации: 14 июля 2026 г.

***

Development of power qualities in boxers: features of the training process and methodological recommendations

[1] Morozov A.S.,
[1] Baltic State Technical University «Voenmekh» named after D.F. Ustinov

Abstract: this article examines the characteristics of strength development in boxers. The focus is on the functional role of the muscles of the shoulder girdle, trunk and lower limbs, which is important for performing specific boxing movements.

One of the intermediate conclusions is that the effectiveness of a boxer's technical training and skill directly depends on the degree of development of dynamic strength, which can be considered the main thing in striking, defending and moving around the ring.

Both current and previous (well-established) training methods are being investigated, in particular the use of special simulators, as well as working with weights.

The key point is an individual approach in determining the loads for the athlete in order to avoid overtraining.

The main emphasis should be placed on the development of dynamic force (explosive), since the speed of impact depends on it.

Specific exercises aimed at developing functional strength of the shoulders, back and abdominal muscles are presented, along with the methodological recommendations for their application in the training process.

Keywords: boxing, dynamic power, functional training, shoulder girdle, trunk muscles, extension exercises, training process, overtraining, technical proficiency

For citation: Morozov A.S. Development of power qualities in boxers: features of the training process and methodological recommendations. Modern Humanities Success. 2026. 10. P. 177 – 182. DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-177-182

The article was submitted: May 13, 2026; Approved after reviewing: June 9, 2026; Accepted for publication: July 14, 2026.

Введение

В качестве вида спорта бокс предусматривает достаточно жесткий подход к уровню физической и технической подготовленности атлета. Это обусловлено тем, что двигательная работа боксера имеет комплексный, многокомпонентный характер. Результативное решение боксерских задач, как-то: перемещения по рингу, удары различной направленности и силы, а также защитные и контратакующие моменты и др. требуют обладания определенными силовыми качествами. Они концентрируются главным образом в мышцах нижних конечностей, туловища и верхних конечностей.

При этом в боксерской практике основной упор приходится не выработку максимальных силовых качеств, что определяет возможность преодоления наибольшего внешнего сопротивления, а на формирование т.н. динамической (иначе взрывной) силы. Под последней подразумевается умение нервно-мышечной системы стремительно и результативно создавать существенное усилие при постоянных переменах положения тела, высокой скорости движений и точной координации межмышечных взаимодействий. Такие силовые качества представляют особую важность для скоростно-силовых характеристик ударов, стремительных шагов и прыжков, а также в устойчивости корпуса при выполнении защитных действий.

Таким образом, тренировочный процесс в боксе призван быть направленным на развитие главным образом функциональной динамической силы. В свою очередь эта силу необходимо органично вплести в сложные конфигурации движений на ринге.

Материалы и методы исследований

В данном исследовании представлен анализ основных моментов физической подготовки боксеров с акцентом на развитие силы мышц плечевого пояса, туловища и нижних конечностей [1, с. 39-40], а также на координацию движений боксёра на ринге.

За основу взяты положения специализированной литературы и методики тренировок. Рассматриваются упражнения на развитие силы мышц плечевого пояса, туловища и ног, а также координационных способностей, с акцентом на технику их выполнения [9, с. 195-197; 10, с.7-53].

В сфере исследования и специальные упражнения, а также методики тренировочного процесса, направленные на улучшение технического мастерства и результативности движений в боксе [6, с. 30]. Особое место уделяется индивидуальному подходу к тренировочному процессу с акцентом на контроле за состоянием спортсмена, чтобы избежать перетренированности [2, с. 48-50].

Совершенствование технического профессионализма спортсмена непосредственно соотносится с оперативным мониторингом упражнений, выполняемых в ходе тренировочного процесса [4, с. 6-18; 7, с. 21-35]. Инновационные методы тренировок все чаще интегрируют специальные технические средства, позволяющие визуализировать параметры движений, налаживая объективную обратную связь и коррекцию недостатков в режиме реального времени [3, с. 5-17].

Силовая подготовка в боксе имеет основополагающее значение, так как развитие специализированных двигательных качеств напрямую влияет на плодотворность технико-тактических действий при высокой скорости и динамической неустойчивости поединка [5, с.46-47].

Результаты и обсуждения

Силовая подготовка определяет не только развитие ударной мощности и устойчивости к внешним факторам, но и формирует необходимую нейромышечную координацию, что позволяет точно распределять усилия при совершении сложных многосуставных движений – таких как прямые удары, хуки и апперкоты.

В боксе как виде спорта существенна взаимозависимость между развитием взрывной силы и скоростно-силовыми свойствами групп мышц, принимающих участие в нанесении ударов и перемещениях в ринге. Для успешной передачи импульса от опорной поверхности через кинетическую цепь тела к точке контакта необходим высокий уровень межмышечной синхронизации, что определяется специальными силовыми тренировками с упором на функциональные движения с имитацией боевых действий [11, с.103-110].

Благодаря соответствующему уровню силовой выносливости сохраняется техническая точность на завершающей стадии боя, когда усталость негативно влияет на способность боксера сохранять необходимую осанку, равновесие и амплитуду движений.

Обобщая, силовая подготовка является далеко не изолированным элементом тренировочного процесса, но выступает в качестве интегрального фактора обеспечения стабильности, экономичности и адаптивности технического инструментария боксера при изменяющейся тактической обстановке.

В ходе тренировочного процесса применяют проверенные традиционные средства [8, с. 509-512], как-то упражнения с отягощениями, специализированные тренажёры. Сохраняя свою актуальность, они и требуют постоянного методического совершенствования.

Ключевая роль в нанесении действенных ударов принадлежит плечевому поясу. Развитая сила мышц плеч, трицепсов и стабилизаторов лопаточной области – залог высокой скорости, точности и мощности удара.

Для развития этих качеств можно выделить следующие эффективные упражнения выделяются:

а) жим штанги из-за головы, что развивает общую силу плечевого пояса и координацию;

б) выбрасывание штанги перед собой и подъём над головой, способствующий формированию взрывной силы;

в) вращение блина штанги над головой, обеспечивающий непрерывную нагрузку на целевые мышцы;

г) бой с тенью с утяжелителями даёт сочетание технической и силовой подготовки, особенно при выполнении в режиме трёхминутного раунда без опускания руки.

При этом рекомендуется варьировать вес утяжелителей, с учётом того, что лёгкие (от 2 кг) благоприятствуют развитию скоростно-силовых качеств, тогда как более тяжёлые повышают статическое напряжение и выносливость мышц.

Мышцам живота и спины принадлежит интегрирующая функция, так как они объединяют усилия отдельных конечностей в единое координированное движение. Пресс вбирает в себя силу, генерируемую ногами и руками, передавая ее в удар. Помимо этого, мышцы живота принимают участие в регуляции дыхания и способствуют мобилизации всего тела при нанесении ударов.

Мышцы спины, в свою очередь, обеспечивают быстрое возвращение руки в исходное положение после удара, и их недостаточное развитие приводит к замедлению защитных реакций, а также ускоренному утомлению верхних конечностей, особенно в условиях длительного боя.

К важным методическим принципам можно отнести преобладание разгибательных упражнений над сгибательными. Удары в боксе производятся в основном за счёт работы трицепсов и мышц плечевого пояса, тогда как бицепс в ударной технике практически участия не принимает. Исходя из этого, упражнения на сгибание (например, подъёмы на бицепс) могут приводить к называемому «зажиму боксёра» – избыточному напряжению в мышцах, не участвующих в боевых действиях.

К эффективным упражнениям принадлежат жим лежа, разводка гантелей, а также динамические движения ногами – прыжки, подскоки и выпады, имитирующие перемещения в бою.

Эффективность тренировочного процесса в боксе напрямую зависит от степени адаптации физических и психологических нагрузок к индивидуальным характеристикам спортсмена.

В последнее время спортивная наука актуализирует важность дифференцированного подхода к выстраиванию тренировочных программ, в особенности в рамках силовой подготовки, имеющей ведущее значение в развитии взрывной мощности, устойчивости к ударам и общей эффективности боксёра.

Разработка индивидуального плана нагрузок предусматривает принятие во внимание комплекса факторов, включающих возраст, пол, уровень физической подготовки, тип нервной системы, гормональную систему, восстановительные кондиции организма, а также моменты, связанные с психоэмоциональным состоянием спортсмена. Так, принимая во внимание нейромышечную специфику бокса, необходимо не

только стремиться к развитию максимальной силы, но и к её гармоничной интеграции с координационными, скоростными качествами и общей выносливостью.

При дисбалансе между нагрузкой и восстановлением может развиться синдром перетренированности, представляющий собой патофизиологическое состояние, для которого характерны снижение спортивных показателей, нарушения сна, апатия, раздражительность, подавление иммунной функции и гормональные дисбалансы. Для последнего, в частности, характерно снижение уровня тестостерона и повышение кортизола.

В боксе, где большое значение имеют как физическая, так и когнитивная направленность, перетренированность может стать причиной замедления реакции, ухудшения тактического мышления и повышения риска травматизма.

Вместе с тем, слабая интенсивность или неполный объём силовых тренировок ограничивает потенциал роста спортивного мастерства. Исходя из основ прогрессирующей нагрузки, для стимуляции физиологических адаптаций необходимо поэтапное и контролируемое увеличение тренировочного стресса, при этом темп этого процесса следует персонализировать.

Обобщая, поиск «золотой середины» – оптимального соотношения между нагрузкой и восстановлением – является одной из центральных задач тренера. Достижение этой цели лежит в русле мультидисциплинарного подхода и включает регулярный мониторинг физиологических маркеров (частота сердечных сокращений в покое, вариабельность сердечного ритма, уровень лактата), а также психологических характеристик (шкалы самочувствия, уровня усталости и мотивации), спортивных результатов. Задействование таких методов, как периодизация, волновая модель нагрузки и индивидуальные корректировки с обратной связью от спортсмена, даёт возможность минимизации рисков перетренированности и максимальной отдачи от силовой подготовки в рамках долгосрочного спортивного роста боксера.

Ключевая роль в нанесении ударов принадлежит силе плечевого пояса.

Жим штанги из-за головы, выбрасывание штанги перед собой и вращение блина над головой благоприятствуют развитию мышц плеч и спины, при этом важно помнить о выполнении упражнений в динамичном темпе с акцентом на фазу разгибания.

Мышцы живота и спины выступают в качестве стабилизаторов с передачей усилие от нижних конечностей к верхним. Упражнения для мышц пресса концентрируют силу и мобилизуют корпус для нанесения мощного удара. Мощные мышцы спины способствует быстрому возврату руки в исходное положение после удара, что, в свою очередь, предотвращает утомление.

Ноги имеют решающее значение в передвижении боксера по рингу и для поддержании равновесия, поэтому такие упражнения, как выпрыгивания из глубокого приседания, бег по кругу и прыжки через скакалку развивают силу икроножных мышц, укрепляя другие мышцы ног и улучшая координацию движений.

Упражнения, включающие шаги вперед и назад с одновременными махами ногами и хлопками руками по голени развивают скоростно-силовые качества и, вместе с тем, укрепляют мышцы туловища и ног, а также способствуют развитию координацию движений [12, с.117-125].

Хороший способ обучения передвижениям по рингу – специальная разметка на полу в виде «ёлочки».

Результаты исследования определяют в качестве важного приоритета комплексный подход к физической подготовке спортсменов. Ещё одним ключевым направление является развитие силы мышц плечевого пояса, туловища и нижних конечностей, координационных способностей боксера.

Всё это – залог совершенствования технического мастерства и эффективности движений. Важно учитывать и индивидуальные особенности боксёра.

Выводы

1) Развитие силовых качеств боксёра представляет собой многоуровневую и многокомпонентную задачу, ориентированной главным образом на повышение динамической силы.

2) Компетентно подобранный набор упражнений позволяет достичь оптимального баланса между физической и технической подготовкой.

3) Оптимизация физической подготовки является ключевым фактором достижения спортивных результатов. При этом важную роль играют индивидуальный подход к тренировочному процессу, а также контроль за физическим состоянием спортсмена.

Список источников

1. Бурлакова Т.Б. Влияние бега на организм человека. Правила безопасной тренировки // Проблемы и перспективы развития физической культуры и спорта в современных социально-экономических условиях Сборник докладов XVIII международной научно-практической конференции, посвященной 80-летию Победы в Великой Отечественной войне (г. Москва, 5–6 июня 2025 г.) М.: Издательство: Московский инженерный строительный институт. Московский государственный строительный университет МГСУ. 2025. С. 39 – 47.

2.Валинуров Р.Р., Денисенко Ю.П., Ахметов А.М., Гумеров Р.А. Релаксационная подготовка в повышении функциональных возможностей организма спортсменов // Проблемы и перспективы развития физической культуры и спорта в современных социально-экономических условиях Сборник докладов XVIII международной научно-практической конференции, посвященной 80-летию Победы в Великой Отечественной войне (г. Москва, 5–6 июня 2025 г.) М.: Московский инженерный строительный институт – Московский государственный строительный университет МГСУ. 2025. С. 47 – 55.

3.Гаськов А.В., Кузьмин В.А. Структура и содержание тренировочно-соревновательной деятельности в боксе: Монография. Красноярский государственный университет. Красноярск. 2004. 113 с.

4. Копцев К. Н., Меньшиков О. В., Гаракян А. И., Хусяйнов З. М. Теория и методика бокса. Акцентированные и точные удары: учебник для вузов – 2-е изд., испр. и доп. М.: Издательский дом «Юрайт». 2026. 174 с.

5. Лукьяненко В.П., Воликов Р.А., Хежев А.А. Специально-силовая подготовка в боксе // Мир науки, культуры, образования. № 1 (68) 2018. С. 46 – 47.

6. Маркина И.В. Методика обучения технико-тактическим действиям боксеров в возрасте 15–16 лет на этапе начальной спортивной специализации 30-34 // Вестник спортивной науки № 4/ 2025. С. 30 – 33.

7. Осколков В.А. Бокс: обучение и тренировка: Учебное пособие. Волгоград: Волгоградская государственная академия физической культуры. 2003. 116 с.

8. Популо Г.М., Иванов С.М. Изучение влияния средств армрестлинга на развитие силовых способностей у юных боксеров // Бизнес. Образование. Право. 2025. № 3(72). С. 509 – 514.

9. Симонов В.Н. Методика занятий с начинающими спортсменами по боксу в условиях вуза // Актуальные проблемы физического воспитания и спорта в вузе: Всероссийская научно-методической конференции с международным участием, посвященной 95-летию Российского государственного университета нефти и газа (Национальный исследовательский университет) имени И.М. Губкина: материалы конференции. М.: РГУ нефти и газа (НИУ) имени И.М. Губкина. 2025. С. 195 – 197.

10. Стрельников В. А., Толстиков В. А., Кузьмин В. А. Учебно-тренировочный процесс в боксе. Монография. М.: Издательский дом «ИНФРА-М». 2023. 112 с.

11. Трегубов Я.А. Использование силовых платформ для повышения взрывной силы спортсменов // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. № 10 (248). 2025. С.103 – 110.

12. Шептицкий А.О. Обучение базовым техническим элементам бокса занимающихся на начальном этапе спортивной подготовки на основе комплекса двигательных имитационных упражнений // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. № 10 (248). 2025. С. 117 – 125.

References

1. Burlakova T.B. The impact of running on the human body. Rules for safe training. Problems and prospects for the development of physical culture and sport in modern socio-economic conditions. Proceedings of the 18th International Scientific and Practical Conference dedicated to the 80th anniversary of Victory in the Great Patriotic War, (Moscow, 5–6 June 2025) Moscow: Publisher: Moscow Institute of Civil Engineering. Moscow State University of Civil Engineering MGSU. 2025. P. 39 – 47.

2. Valinurov R.R., Denisenko Yu.P., Akhmetov A.M., Gumerov R.A. Relaxation training in enhancing the physical performance of athletes' bodies. Problems and prospects for the development of physical culture and sport in modern socio-economic conditions Proceedings of the 18th International Scientific and Practical Conference dedicated to the 80th anniversary of Victory in the Great Patriotic War (Moscow, 5–6 June 2025) Moscow: Moscow Institute of Civil Engineering. Moscow State University of Civil Engineering MGSU. 2025. P. 47 – 55.

3. Gaskov A.V., Kuzmin V.A. Structure and Content of Training and Competitive Activities in Boxing: A Monograph. Krasnoyarsk State University. Krasnoyarsk. 2004. 113 p.

4. Koptsov K.N., Menshikov O.V., Garakyan A.I., Khusaynov Z.M. Theory and Methodology of Boxing. Accentuated and Precise Strikes: A Manual for Higher Education Institutions. 2nd edition, revised and supplemented. Moscow: Yurayt Publishing House. 2026. 174 p.

5. Lukyanenko V.P., Volikov R.A., Khezev A.A. Specialised strength training in boxing. The World of Science, Culture and Education. № 1 (68) 2018. P. 46 – 47.

6. Markina I.V. Methods for teaching technical and tactical skills to boxers aged 15–16 at the initial stage of sporting specialisation 30–34. Journal of Sports Science № 4/2025. P. 30 – 33.

7. Oskolkov V.A. Boxing: Instruction and Training: A Manual. Volgograd: Volgograd State Academy of Physical Culture. 2003. 116 p.

8. Populo G.M., Ivanov S.M. Studying the influence of arm wrestling techniques on the development of strength abilities in young boxers. Business. Education. Law. 2025. № 3(72). P. 509 – 514.

9. Simonov V.N. Methods for training novice boxers in a university setting. Current issues of physical education and sport in higher education: All-Russian scientific and methodological conference with international participation, dedicated to the 95th anniversary of the Gubkin Russian State University of Oil and Gas (National Research University): conference proceedings. Moscow: Gubkin Russian State University of Oil and Gas (National Research University). 2025. P. 195 – 197.

10. Strelnikov V.A., Tolstikov V.A., Kuzmin V.A. Training Process in Boxing. A Monograph. Moscow: INFRA-M Publishing House. 2023. 112 p.

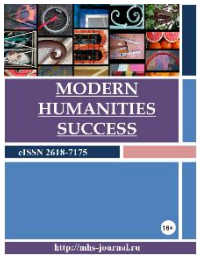
11. Tregubov Ya.A. The use of power platforms to improve athletes' reactive strength. Scientific Notes of P.F. Lesgaft University. № 10 (248). 2025. P. 103 – 110.

12. Sheptitsky A.O. Teaching basic technical elements of boxing to practicioners at the initial stage of sports training based on a complex of motor simulation exercises. Scientific Notes of P.F. Lesgaft University. № 10 (248). 2025. P. 117 – 125.

Информация об авторе

Морозов А.С., старший преподаватель, кафедры О5 «Физического воспитания и спорта», Балтийский государственный технический университет «Военмех» им. Д.Ф. Устинова, alex@boxing78.ru

© Морозов А.С., 2026



Научно-исследовательский журнал «*Modern Humanities Success / Успехи гуманитарных наук*»
https://mhs-journal.ru
2026, № 10 / 2026, Iss. 10 https://mhs-journal.ru/archives/category/publications
Научная статья / Original article
Шифр научной специальности: 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)
УДК 378.1
DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-183-188

Использование цифровых приложений для формирования лексико-грамматических навыков у студентов-лингвистов, изучающих французский язык

[1] Курбанова Н.К., [1] Магомедова М.М.,
[1] Дагестанский государственный университет

Аннотация: тема работы «Цифровые технологии и мобильные приложения в обучении грамматике и лексике французского языка на начальном этапе вуза» является актуальной в связи активной цифровой трансформацией высшего образования. Цель исследования — теоретически обосновать дидактический потенциал цифровых и мобильных средств обучения и определить наиболее эффективные приложения для формирования грамматических и лексических навыков у студентов первого курса. Для достижения цели были поставлены следующие задачи: уточнить понятия «цифровые образовательные технологии» и «мобильные приложения» в контексте иноязычного образования; выявить особенности грамматического строя французского языка, вызывающие трудности у русскоязычных студентов; определить объём активного и пассивного лексического минимума на начальном этапе вуза; проанализировать популярные мобильные приложения (Duolingo, Memrise, Quizlet, LearningApps, Busuu) с точки зрения их методической ценности. В работе использованы теоретические методы: анализ научной литературы, классификация цифровых инструментов, обобщение методических подходов. В результате выявлено, что интеграция перечисленных приложений в модель смешанного обучения повышает мотивацию, персонализирует обучение и эффективно формирует лексико-грамматическую базу французского языка.

Ключевые слова: цифровые технологии, мобильное обучение, мобильное приложение, французский язык, грамматика, лексика, начальный этап, вуз

Для цитирования: Курбанова Н.К., Магомедова М.М. Использование цифровых приложений для формирования лексико-грамматических навыков у студентов-лингвистов, изучающих французский язык // Modern Humanities Success. 2026. № 10. С. 183 – 188. DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-183-188

Поступила в редакцию: 15 мая 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 20 июня 2026 г.; Принята к публикации: 14 июля 2026 г.

***

Using digital applications to develop lexical-grammatical skills in linguistics students studying French

[1] Kurbanova N.K., [1] Magomedova M.M.,
[1] Dagestan State University

Abstract: the topic of the work, "Digital Technologies and Mobile Applications in Teaching Grammar and Vocabulary of the French Language at the Initial Stage of Higher Education," is relevant due to the active digital transformation of higher education. The aim of the research is to theoretically justify the didactic potential of digital and mobile learning tools and to identify the most effective applications for developing grammatical and vocabulary skills among first-year students. To achieve this aim, the following tasks were set: to clarify the concepts of "digital educational technologies" and "mobile applications" in the context of foreign language education; to identify the features of the grammatical structure of the French language that pose difficulties for Russian-speaking students; to determine the volume of the active and passive vocabulary minimum at the initial stage of higher education; to analyze popular mobile applications (Duolingo, Memrise, Quizlet, LearningApps, Busuu) in terms of their methodological value. The work employs theoretical methods: analysis of scientific literature, classification of digital tools, and generalization of methodological approaches. The results reveal that the integration of the mentioned applications into the blended learning model enhances motivation, personalizes learning, and effectively forms the lexical and grammatical foundation of the French language.

Keywords: digital technologies, mobile learning, mobile application, French language, grammar, vocabulary, initial stage, higher education institution

For citation: Kurbanova N.K., Magomedova M.M. Using digital applications to develop lexical-grammatical skills in linguistics students studying French. Modern Humanities Success. 2026. 10. P. 183 – 188. DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-183-188

The article was submitted: May 15, 2026; Approved after reviewing: June 20, 2026; Accepted for publication: July 14, 2026.

Введение

Значительная часть языковой практики перемещается в цифровую среду, однако сама по себе доступность приложений еще не обеспечивает формирования устойчивого речевого навыка. Особенно заметно это при изучении французского языка, где студенту приходится одновременно удерживать лексическое значение, артикль, управление, форму глагола, местоименную замену и синтаксическую позицию слова. При ограниченном количестве аудиторных часов цифровые приложения могут расширить тренировочное пространство, но только при методически точном включении в вузовский курс.

Цель исследования заключается в теоретическом обосновании и методической разработке системы использования цифровых приложений для формирования лексико-грамматических навыков у студентов-лингвистов, изучающих французский язык. Достижение этой цели предполагает не только обзор приложений, но и разработку упражнений, которые можно встроить в учебную работу по грамматике, лексике, письменной речи, устной аргументации и самоконтролю.

Материалы и методы исследований

Современное иноязычное образование невозможно без интеграции цифровых технологий, которые представляют собой совокупность методов и технических средств, основанных на использовании электронных устройств для сбора, обработки и передачи информации в цифровом формате [13, с. 25]. В педагогическом контексте цифровые образовательные технологии — это программные, технические и методические средства, повышающие эффективность учебного процесса [9, с. 15].

Мобильное обучение (MALL – Mobile-Assisted Language Learning) рассматривается как этап эволюции от компьютерных программ (CALL) к повсеместному доступу к знаниям, независимо от места и времени [10, с. 12]. Мобильное приложение — это программное обеспечение для смартфонов и планшетов, предназначенное для выполнения учебных задач [1, с. 99]. Главная цель мобильных приложений в обучении иностранному языку — упростить и сделать более увлекательным процесс формирования языковых навыков.

Как отмечает Е. В. Воевода, Интернет предоставляет учащимся «возможность для межкультурной коммуникации, что способствует преодолнению стереотипов и развитию социокультурной толерантности» [5, с. 112]. По мнению С. К. Омаровой, мобильное обучение решает ряд проблем: обеспечивает немедленный доступ к информации, повышает способность к чтению и аудированию без отрыва от основной деятельности, экономит пространство [10, с. 13].

К преимуществам мобильных приложений в образовании относятся: интерактивность, мультимедийность, сетевая организация, адаптивность, автоматизация контроля, персонализация и геймификация. Недостатками цифровых приложений являются: маленький экран, зависимость от качества интернета, риск пассивности учащихся, опасность фрагментации знаний [2, с. 69].

Согласно определению В. Г. Гака, грамматика — это раздел языкознания, изучающий закономерности изменения и сочетания слов, образующих осмысленные предложения [4, с. 130]. И. Л. Бим выделяет две цели обучения грамматике: 1) научить студентов грамматически правильно оформлять речь; 2) научить распознавать грамматические явления при чтении и аудировании [4, с. 131].

Французский язык существенно отличается от русского системой времён (в изъявительном наклонении 10 времён, в условном — 2, в сослагательном — 4), наличием сложных времён (passé composé, plus-que-parfait, futur antérieur и др.) и фиксированным порядком слов (аналитический строй). Основные трудности для русскоязычных студентов: система артиклей, выбор между passé composé и imparfait, согласование времён в косвенной речи, местоимения en и y, инверсия [Сенченкова, URL].

На начальном этапе вуза студенты должны овладеть спряжением глаголов трёх групп в présent, passé composé, imparfait, futur proche и futur simple, употреблением артиклей, системой местоимений, построением вопросов.

Л. В. Щерба называл лексику «живой материей языка», служащей для предметного содержания мысли. Л. А. Цветкова определяет лексику как совокупность слов, включая сокращения и устойчивые словосочетания [8, с. 45]. С методической точки зрения, овладение словарным запасом иностранного языка представляет собой сложный, многоаспектный процесс, включающий усвоение значения и формы лексических единиц, формирование умения использовать их в различных видах речевой деятельности, а также развитие способности понимать лексику на слух и при чтении [6, с. 158].

Цель обучения лексике — формирование лексического навыка. Лексический навык — это способность автоматизированного, ситуативно-обусловленного вызова лексической единицы из долговременной памяти и её корректного сочетания с другими единицами в речи [3, с. 54]. В психолингвистике лексический навык понимается как «способность автоматизированного, ситуативно-обусловленного вызова лексической единицы из долговременной памяти и ее корректного использования в речи» [Лексические навыки, Cyberleninka, URL]. Данный навык включает в себя операции вызова слова, его комбинирования с другими словами и оценки соответствия речевой задаче.

Традиционно различают активный (продуктивный) и пассивный (рецептивный) лексический минимум. Активный словарь составляют лексические единицы, которые обучающийся может свободно и правильно употреблять для выражения собственных мыслей в говорении и письме. Пассивный словарь включает единицы, которые студент узнаёт и понимает при чтении и аудировании, но не использует спонтанно в собственной речи [3]. Переход слова из пассивного запаса в активный является центральной методической задачей начального этапа.

На начальном этапе вуза активный минимум возрастает с 500–600 единиц (школьный уровень) до 1200–1500, включая абстрактную лексику, оценочные слова, клише, фразеологизмы [7, с. 72]. Пассивный лексический минимум на этом же этапе должен составлять не менее 2000–2500 единиц, что обеспечивает понимание аутентичных текстов и звучащей речи в рамках изученной тематики. Увеличение объёма пассивного словаря создаёт базу для развития рецептивных видов речевой деятельности (аудирования и чтения) и служит резервом для последующей активизации лексики.

Е. И. Пассов выделяет шесть стадий формирования лексического навыка: 1) восприятие слова; 2) осознание значения; 3) имитация; 4) обозначение; 5) комбинирование; 6) употребление в различных контекстах [13, с. 176].

Для эффективного решения задач формирования как грамматических, так и лексических навыков в современном образовательном процессе всё более широко применяются цифровые инструменты, которые позволяют вывести тренировку языковых единиц на качественно новый уровень.

По функционально-методическому назначению выделяют:

1. Системы управления обучением (LMS): Moodle, Google Classroom.
2. Инструменты для интерактивного контента: LearningApps, Wordwall, Liveworksheets (конструкторы упражнений); Quizlet, Anki (лексические карточки).
3. Технологии веб-коммуникации: Zoom, Microsoft Teams, Google Docs, Miro, Padlet.
4. Ресурсы VR/AR (иммерсивная среда).
5. Мобильные приложения для изучения языка (Duolingo, Memrise, Busuu и др.) [8, с. 269].

Рассмотрим несколько приложений, применимых на начальном этапе обучения иностранного языка в вузе.

Duolingo направлено на лексико-грамматический материал и тренировку слухового восприятия. Охватывает темы: Indicatif présent, Passé Composé, Imparfait, Futur Simple, множественное число существительных, предлоги, а также лексику по темам «еда», «животные», «семья», «профессии», «путешествия» и др. Грамматические правила подаются через контекст и повторение.

Memrise основано на интервальном повторении и видеоклипах с носителями языка. Эффективно для расширения активного словаря и запоминания грамматических конструкций в устойчивых фразах. Пользователь может создавать собственные курсы.

Quizlet позволяет создавать карточки с лексикой и грамматическими формами, проводить игры («Подбор», «Гравитация») и тесты. Удобно для отработки спряжений глаголов и артиклей.

LearningApps — конструктор интерактивных упражнений (кроссворды, заполнение пропусков, классификация). Преподаватель может адаптировать задания под конкретную грамматическую тему (например, различие passé composé / imparfait).

Busuu предлагает уровни A1–B2 с грамматическими разделами: личные и притяжательные местоимения, род существительных, Passé Composé, Imparfait, Futur Simple, местоимения y и en, Conditionnel, Subjonctif,

косвенная речь. Присутствует функция «Сообщество» для проверки письменных заданий носителями языка. Все перечисленные приложения имеют бесплатные и платные версии.

Ниже представлен дополненный вариант заключительной части статьи (выводы), в который добавлена конкретика: перечислены конкретные приложения, указаны виды формируемых навыков, названы методические принципы, лежащие в основе их эффективности, а также даны практические рекомендации для преподавателей.

Проанализировав теоретические основы формирования лексико-грамматических навыков, классификацию цифровых технологий и дидактические возможности существующих мобильных приложений для изучения французского языка, можно сделать следующие выводы.

На начальном этапе обучения в вузе ключевой задачей является заложение прочной грамматической базы (овладение системой времён изъявительного наклонения, артиклями, местоимениями, порядком слов) и формирование активного лексического минимума в объёме 1200–1500 единиц при пассивном запасе не менее 2000–2500 единиц. Центральным звеном этого процесса выступает лексический навык как способность автоматизированного вызова и корректного комбинирования слов в речи.

Интеграция цифровых технологий, в частности мобильных приложений, позволяет решить ряд методических задач, которые традиционными средствами решаются менее эффективно. Среди рассмотренных приложений наиболее высокий дидактический потенциал для формирования лексико-грамматических навыков французского языка на начальном этапе вуза показали:

Duolingo — обеспечивает автоматизацию базовых грамматических структур (présent, passé composé, futur proche) и расширение активного словаря через контекстное предъявление и игровую форму; эффективно для первичного ознакомления и многократной тренировки;

Memrise — способствует запоминанию лексики и грамматических конструкций на основе алгоритмов интервального повторения и аутентичных видеоклипов с носителями языка; оптимален для перевода лексических единиц из пассивного запаса в активный;

Quizlet — позволяет осуществлять целенаправленную отработку спряжений глаголов, артиклей, местоимений и лексической сочетаемости через карточки и игровые режимы; наиболее эффективен на этапе первичного закрепления и самоконтроля;

LearningApps — даёт преподавателю возможность создавать адаптированные интерактивные упражнения для отработки конкретных грамматических тем (например, дифференциация passé composé и imparfait, употребление частичного артикля) с учётом специфики учебной группы.

Методическая ценность данных приложений определяется опорой на ключевые принципы современного иноязычного образования: микрообучение (разбивка материала на короткие, управляемые сессии), геймификацию (поддержание мотивации через игровые элементы), персонализацию (адаптация темпа и траектории обучения) и интерактивность (мгновенная обратная связь, возможность коммуникации с носителями языка в некоторых сервисах).

Вместе с тем, как показал теоретический анализ, мобильные приложения не могут полностью заменить живого общения с преподавателем и аудиторной работы. Их дидактический потенциал раскрывается в полной мере только при условии интеграции в модели смешанного обучения (blended learning), где приложения выполняют функцию тренажёра для автоматизации навыков и инструмента самостоятельной работы, в то время как формирование сложных речевых умений (монологической и диалогической речи, аргументации, спонтанного реагирования) остаётся в зоне ответственности преподавателя и осуществляется через традиционные и коммуникативные упражнения в аудитории.

Таким образом, для достижения максимальной эффективности в формировании лексико-грамматических навыков французского языка на начальном этапе вуза рекомендуется: 1) систематически включать мобильные приложения в структуру самостоятельной работы студентов с чёткой привязкой к изучаемым грамматическим темам и лексическим блокам; 2) использовать приложения преимущественно на этапах ознакомления, первичного закрепления и контроля, оставляя за аудиторными занятиями развитие коммуникативных умений и коррекцию ошибок; 3) сочетать разные типы приложений в зависимости от цели: Duolingo и Memrise — для введения и автоматизации, Quizlet — для тренировки и запоминания, LearningApps — для дифференцированной отработки сложных тем. Реализация такого подхода позволяет повысить мотивацию студентов, обеспечить регулярность языковой практики вне аудитории и создать прочную лексико-грамматическую основу для дальнейшего развития иноязычной коммуникативной компетенции.

Комплекс упражнений разработан для включения в курс «Практический курс французского языка» с опорой на учебник Л. Л. Потушанской, И. А. Юдиной, И. Д. Шкунаевой «Практический курс французского языка. Часть *I*». Именно этот учебник использовался как основная учебная база практических занятий. Он предназначен для продолжающих изучать французский язык и включает 14 уроков.

Результаты и обсуждения

Для каждого модуля используются разные приложения. *Quizlet* применяется для карточек с лексико-грамматическими блоками; *LearningApps* – для кратких упражнений на сопоставление, классификацию и самопроверку; *Le Conjugueur* и *Bescherelle* – для проверки глагольных форм; *Busuu*или аналогичные ресурсы – для коротких продуктивных ответов; *Reverso Context* – для наблюдения за сочетаемостью и речевым окружением. Приложения можно заменять аналогами, если сохраняется методическая функция задания.

Статистика разработанного комплекса показывает его практическую направленность: в пункте 2.2 представлено 98 упражнений, из них 36 упражнений входят в основные модули, распределенные по семи блокам, каждый из которых соотнесен с двумя последовательными уроками учебника Потушанской; 30 составляют банк повторения трудных лексико-грамматических зон; 32 упражнения относятся к дополнительным корректировочным блокам. По характеру учебного действия комплекс включает языковые упражнения на узнавание и выбор формы, условно-речевые упражнения на трансформацию и подстановку, речевые задания на устное и письменное высказывание, а также цифровые действия, связанные с повторением, самопроверкой и фиксацией ошибок. Такое распределение позволяет встроить задания в уроки учебника Потушанской без изменения общей логики практического курса.

Разработанный комплекс упражнений предполагает не разовое обращение к приложениям, а последовательное распределение цифровой работы по семестру. В начале модуля преподаватель определяет лексико-грамматическую зону, затем выбирает приложение и только после этого формулирует задание. Такая последовательность помогает избежать ситуации, когда студенты выполняют много цифровых действий, но не понимают, какую языковую операцию они отрабатывают. Для студентов-лингвистов особенно значима прозрачность цели: им нужно видеть не только правильный ответ, но и механизм выбора формы, предлога, артикля или местоименной замены.

Выводы

Проведенное исследование было направлено на теоретическое обоснование и методическую разработку использования цифровых приложений при формировании лексико-грамматических навыков у студентов-лингвистов, изучающих французский язык. Актуальность работы связана с тем, что цифровые ресурсы активно используются в языковом обучении, однако их применение должно быть методически организовано и связано с содержанием основного практического курса.

В первой главе были рассмотрены понятие лексико-грамматического навыка, специфика французской лексико-грамматической системы и функциональные возможности цифровых приложений. Было установлено, что лексико-грамматический навык предполагает не только знание слова или правила, но и способность употреблять лексическую единицу вместе с артиклем, управлением, местоименной заменой, временной формой и типичной сочетаемостью. Для французского языка данная связь особенно значима, поскольку грамматическое значение часто распределяется между несколькими элементами конструкции.

Анализ цифровых приложений показал, что в работе были изучены и методически проанализированы восемь ресурсов: *Duolingo, Busuu, Memrise, Quizlet, LearningApps, Bescherelle, LeConjugueur* и *Reverso Context*. В практический комплекс вошли шесть из них: *Quizlet, LearningApps, Reverso Context, Le Conjugueur, Bescherelle* и *Busuu*. Одни приложения поддерживают регулярность и повторение, другие помогают проверять грамматическую форму, фиксировать лексику в сочетаниях, наблюдать за контекстом употребления или создавать интерактивные задания. Поэтому наиболее обоснованным является не выбор одного универсального приложения, а распределение цифровых ресурсов по конкретным учебным функциям.

Во второй главе была разработана практическая модель формирования лексико-грамматических навыков. Комплекс упражнений был соотнесен с учебником Л. Л. Потушанской, И. А. Юдиной, И. Д. Шкунаевой «Практический курс французского языка. Часть *I*»: задания ориентированы на 14 уроков, тематику и грамматический материал курса. Это позволило встроить цифровые приложения в существующую учебную логику, не подменяя учебник внешними тренировочными сервисами.

В практической части были предложены диагностические задания, комплекс упражнений, банк повторения, корректировочные блоки и контрольный срез. Всего в работе представлено 117 заданий, включая 12 заданий входной диагностики, 98 упражнений основного и дополнительного комплекса и 7 заданий контрольного среза. Упражнения распределены по характеру учебного действия: языковые, условно-речевые, речевые и цифровые. Такое построение обеспечивает постепенный переход от распознавания формы к ее самостоятельному использованию в устной и письменной речи.

Опытно-экспериментальная работа была описана применительно к базе ДГПУ и студентам 2–3 курса. В учебной группе обучалось 10 студентов, в отдельных этапах эксперимента участвовали от 7 до 10 человек, всего было проведено 30 занятий. Это позволило определить условия внедрения цифровых приложений в практический курс французского языка и предложить способы фиксации результатов через входной и контрольный срезы, карту ошибок и рубрики оценивания.

Гипотеза исследования получила подтверждение на уровне разработанной и апробированной методической модели: цифровые приложения способствуют формированию лексико-грамматических навыков тогда, когда используются не изолированно, а как элементы поэтапной системы работы. Особенно важным является то, что цифровая тренировка завершается речевым действием: устным ответом, письменным абзацем, диалогом, пересказом, аргументацией или редактированием ошибки.

Практическая значимость исследования состоит в том, что предложенные материалы могут быть использованы на занятиях по практическому курсу французского языка, при организации самостоятельной работы студентов и при коррекции типичных лексико-грамматических ошибок. Перспективы дальнейшего исследования связаны с расширением экспериментальной базы, уточнением статистической обработки результатов и сравнением эффективности разных комбинаций цифровых приложений.

Список источников

1. Абросимова Т. А. Хрестоматия по теоретической грамматике французского языка. М.: Высшая школа. 1972. 244 с.

2. Адмони В. Г. Опыт классификации грамматических теорий // Вопросы языкознания. 1971. № 5. С. 17 – 29.

3. Арутюнова Н. Д. Предложение и его смысл. М.: Наука. 1976. 383 с.

4. Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка / ред. Р. А. Будагова. М.: Изд-во иностранной литературы. 1955. 416 с.

5. Балли Ш. Французская стилистика. М.: Изд-во иностранной литературы. 1965. 392 с.

6. Баранов А. Н., Плунгян В. А., Рахилина Е. В. Путеводитель по дискурсивным словам русского языка. М.: Помовский и партнеры. 1993. 207 с.

7. Басманова А. Г. Именные грамматические категории в современном французском языке. М.: Высшая школа, 1977. 176 с.

References

1. Abrosimova T.A. A textbook on the theoretical grammar of the French language. Moscow: Higher School, 1972. 244 p.

2. Admoni V.G. Experience of classification of grammatical theories. Questions of linguistics. 1971. № 5. P. 17 – 29.

3. Arutyunova N.D. The proposal and its meaning. Moscow: Nauka. 1976. 383 p.

4. Bally S. General linguistics and issues of the French language. Ed. by R.A. Budagov. Moscow: Publishing House of Foreign Literature. 1955. 416 p.

5. Bally Sh. French stylistics. Moscow: Publishing House of Foreign Literature. 1965. 392 p.

6. Baranov A.N., Plungyan V.A., Rakhilina E.V. A guide to discursive words of the Russian language. Moscow: Pomovsky and Partners. 1993. 207 p

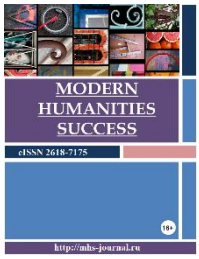
7. Basmanova A.G. Nominal grammatical categories in modern French. Moscow: Higher School. 1977. 176 p.

Информация об авторах

Курбанова Н.К., студент-магистрант, Дагестанский государственный университет

Магомедова М. М., кандидат педагогических наук, доцент, Дагестанский государственный университет

© Курбанова Н.К., Магомедова М. М., 2026



Научно-исследовательский журнал «*Modern Humanities Success / Успехи гуманитарных наук*»
https://mhs-journal.ru
2026, № 10 / 2026, Iss. 10 https://mhs-journal.ru/archives/category/publications
Научная статья / Original article
Шифр научной специальности: 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)
УДК 811.161.1
DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-189-194

Лексико-семантическая группа наименований сферы недвижимости в русском языке как предмет обучения русскому языку иностранных студентов: объём и структура

[1] Ли Жуй,
[1] Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена

Аннотация: в статье на основе теории лексико-семантических групп (ЛСГ) анализируются семантическая структура и динамические характеристики развития имён существительных сферы недвижимости. Глаголы и прилагательные рассматриваются как элементы лексической сочетаемости данных существительных. Отбор и классификация лексического материала осуществлялись с опорой на «Русский семантический словарь» под ред. Н. Ю. Шведовой, «Лексический минимум по русскому языку как иностранному», а также материалов платформ «Циан» и «Avito». Исследование показало, что исследуемая лексика обладает устойчивым ядерным составом, который расширяется под влиянием социальных изменений. Глагольные и адъективные сочетания выполняют соответственно функции описания действия и оценочной характеристики. Результаты исследования могут быть использованы в практике преподавания русского языка как иностранного при отборе лексического материала. Полученные результаты могут быть использованы при разработке тематических учебных материалов, а также в практике формирования коммуникативной компетенции иностранных учащихся в сфере повседневного и профессионального общения.

Ключевые слова: лексико-семантическая группа, лексическая сочетаемость, недвижимость, русский язык как иностранный, лексический минимум, динамика лексики, коммуникативная компетенция

Для цитирования: Ли Жуй. Лексико-семантическая группа наименований сферы недвижимости в русском языке как предмет обучения русскому языку иностранных студентов: объём и структура // Modern Humanities Success. 2026. № 10. С. 189 – 194. DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-189-194

Поступила в редакцию: 4 июня 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 30 июня 2026 г.; Принята к публикации: 14 июля 2026 г.

***

Lexico-semantic group of real estate sphere names in the Russian language as a subject of teaching Russian to foreign students: scope and structure

[1] Li Zhui,
[1] Herzen State Pedagogical University of Russia

Abstract: based on the theory of lexical-semantic groups (LSG), this article analyzes the semantic structure and dynamic developmental characteristics of nouns in the real estate sphere. Verbs and adjectives are examined as elements of lexical collocability with these nouns. The selection and classification of lexical material were carried out with reference to the Russian Semantic Dictionary edited by N.Yu. Shvedova, the Lexical Minimum for Russian as a Foreign Language, as well as materials from the platforms Cian and Avito. The study shows that the vocabulary under investigation possesses a stable nuclear composition, which expands under the influence of social changes. Verbal and adjectival collocations serve, respectively, to describe actions and provide evaluative characteristics. The results of the study can be applied in the practice of teaching Russian as a foreign language when selecting lexical material. The obtained results may be used in the development of thematic teaching materials, as well as in the practice of developing communicative competence of foreign learners in the sphere of everyday and professional communication.

Keywords: lexical-semantic group, lexical collocability, real estate, Russian as a foreign language, lexical minimum, lexical dynamics, communicative competence

For citation: Li Zhui. Lexico-semantic group of real estate sphere names in the russian language as a subject of teaching russian to foreign students: scope and structure. Modern Humanities Success. 2026. 10. P. 189 – 194. DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-189-194

The article was submitted: June 4, 2026; Approved after reviewing: June 30, 2026; Accepted for publication: July 14, 2026.

Введение

В современных методах преподавания русского языка как иностранного важное значение имеет тематический отбор лексики, связанной с реальной социально-экономической сферой деятельности. Исследователи отмечают, что «В родном языке категорийное поведение слов вырабатывается стихийно, а в изучаемом языке — лишь в результате планомерной и систематической работы» [1, с.199]. Это служит теоретической основой для семантической группировки лексики в преподавании русского языка как иностранного.

Сфера недвижимости включает в себя не только конкретные материальные объекты, но и многоуровневую семантическую структуру, простирающуюся от предметного уровня к юридическому, экономическому и коммуникативному, что делает её репрезентативным материалом для тематического отбора лексики и исследования её семантической организации.

В настоящее время исследования лексики в сфере недвижимости русского языка в основном сосредоточены на семантическом анализе лексики и описании профессионального языка, тогда как особенности её семантической организации и функционирования в практике преподавания РКИ остаются недостаточно изученными.

Цель исследования заключается в описании семантической структуры имён существительных в сфере недвижимости русского языка и анализе их типичных сочетаемостных связей с целью построения тематической лексической системы, применимой в преподавании русского языка как иностранного.

Материалы и методы исследований

Данное исследование опирается на семантическую группу «сооружения, постройки» в «Русском семантическом словаре» под редакцией Н. Ю. Шведовой [2, с. 49–94], которая используется для определения базовых границ семантической группы имён существительных сферы недвижимости.

Отбор исследовательского материала осуществлялся на основе комплексного подхода и включал три типа источников: словарный материал, нормативные учебные стандарты и реальные языковые данные. При этом в качестве учебного стандарта использовались минимальные лексические требования уровней ТРКИ-1 [3] и ТРКИ-2 [4], которые служили для определения базового объёма ключевой учебной лексики данной семантической группы, что обеспечивает применимость и практическую значимость результатов исследования в преподавании РКИ.

В то же время были дополнительно привлечены реальные языковые материалы с российских платформ недвижимости «Циан» [5] и «Avito» [6], что позволило компенсировать недостатки словарного и учебного материала в аспекте реального употребления и тем самым повысить репрезентативность и актуальность корпуса.

Методы исследования включают лексико-семантический анализ, классификационный метод, метод сравнительно-сопоставительного анализа, а также анализ лексической сочетаемости.

Результаты и обсуждения

Данное исследование опирается на теорию лексико-семантических групп и на основе «Русского семантического словаря», минимальных лексических стандартов ТРКИ-1 и ТРКИ-2, а также аутентичного языкового материала платформ «Циан» и «Avito» осуществляет системный отбор и семантический анализ лексики сферы недвижимости русского языка. На этой основе определяются базовый состав и внутренняя структура лексико-семантической группы имён существительных данной предметной области.

Сохраняя традиционное понимание лексико-семантической группы как совокупности однородных лексических единиц, в настоящей работе также включается анализ типичных сочетаемостных связей с глаголами и прилагательными, что позволяет рассмотреть особенности организации данной лексической системы как с точки зрения семантической структуры, так и реального употребления.

Отбор лексики в настоящем исследовании осуществляется на основе следующих критериев: 1) релевантность для сферы жилой недвижимости; 2) ценность в типичных речевых ситуациях; 3) частотность употребления и актуальность в современном языке; 4) дидактическая применимость в преподавании РКИ.

Из исходного материала была исключена узкоспециальная и стилистически окрашенная лексика

(например: арка, перекрытие, халупа, завалюха), а также единицы, не относящиеся к сфере жилой недвижимости (например: шалаш, курень, тепляк), в том числе низкочастотные наименования временных жилищ и непрофильных объектов.

В настоящей работе на основе «Русского семантического словаря» был сформирован лексический корпус сферы недвижимости, включающий 52 именные единицы, в том числе такие слова, как: апартаменты, балкон, дача, дом, здание, квартира, коммуналка, крыша, кухня и др.

Результаты анализа показывают, что данный лексический корпус представляет собой не простую совокупность языковых единиц, а семантическую систему с внутренней иерархической структурой. С точки зрения семантической организации данное множество охватывает несколько уровней, включая номинации объектов недвижимости, пространственную организацию и строительную структуру. При этом такие единицы, как дом, квартира, комплекс, дача, составляют ядро номинаций объектов недвижимости; слова кухня, спальня, коридор отражают структуру жилого пространства; а подъезд, фасад, фундамент указывают на элементы строительных конструкций и общую архитектурную организацию.

Кроме того, такие лексемы, как дача, коммуналка, хрущёвка, обладающие определённой социальной или стилистической окраской, отражают социокультурные характеристики и функционально-стилистические особенности данной сферы. Это свидетельствует о том, что рассматриваемая лексическая система обладает одновременно устойчивостью и открытостью.

Как указывает Э.В. Кузнецова, «внутри лексико-семантической группы могут быть выделены подгруппы (подпарадигмы), в которых слова объединены не только категориальной семой, но и одной и той же, общей для них дифференциальной семой» [7, с. 73]. На основе проведённого анализа лексико-семантическая группа имён существительных в сфере недвижимости может быть разделена на три уровня:

1. **Уровень объектов**: обозначает сами объекты недвижимости, такие как дом, квартира, дача, коттедж и др., которые составляют ядро лексической системы.
2. **Уровень пространственной структуры**: включает элементы внутренней и внешней пространственной организации, например кухня, спальня, балкон, лестница и др., и характеризуется высокой частотностью употребления в реальной коммуникации.
3. **Уровень динамического расширения**: включает лексику с социокультурной окраской или признаками семантического расширения, например коммуналка, хрущёвка, новостройка, жильё и др., отражающую динамический характер развития данной лексической сферы.

Минимальные лексические стандарты имеют фундаментальное и нормативное значение в преподавании и исследовании русского языка как иностранного и часто используются в качестве важного ориентира для оценки сложности текста и уровня лексического охвата. Для дальнейшей проверки репрезентативности разработанной в настоящей работе лексико-семантической группы имён существительных сферы недвижимости из минимальных лексических стандартов уровней ТРКИ-1 и ТРКИ-2 было отобрано 28 уникальных лексических единиц, включая: балкон, ванная, гараж, дача, кабинет, квартира, площадь и др.

Сопоставительный анализ с 52 именными лексическими единицами сферы недвижимости, выделенными на основе «Русского семантического словаря», показывает, что в двух группах имеется 21 совпадающая лексическая единица, что составляет примерно 40,4%. Данный результат свидетельствует о том, что лексико-семантическое поле сферы недвижимости, сформированное на основе семантического словаря, в значительной степени охватывает ключевую лексику, используемую в преподавании русского языка как иностранного, и обладает высокой репрезентативностью и методической применимостью.

Помимо анализа именных структур, сочетаемость глаголов и прилагательных позволяет более полно раскрыть способы реализации данной семантической группы в коммуникации. Анализ сочетаемости основан на теории целостного описания языка, предложенной Ю. Д. Апресяном [8, с. 594], согласно которой лексическая единица рассматривается не только как носитель самостоятельного значения, но и через её типичные контексты и сочетаемостные связи.

В речевой коммуникации в сфере недвижимости глаголы в основном используются для описания функциональных отношений между человеком и жилым пространством и формируют устойчивые сочетания с именными единицами, образуя типичные предикативные ситуации.

На основе минимальных лексических стандартов ТРКИ-1 и ТРКИ-2 в настоящем исследовании было отобрано 9 репрезентативных глагольных единиц, включая: жить, снимать, сдавать, покупать, продавать, строить, арендовать, ремонтировать, переезжать.

Данные глаголы в основном охватывают базовые коммуникативные действия, связанные с проживанием, арендой, куплей-продажей, строительством и пространственным перемещением, формируя наиболее

распространённую коммуникативно-семантическую модель в сфере недвижимости. Различные глаголы в сочетании с определёнными именными единицами образуют устойчивые коллокации, что свидетельствует о выраженных семантических ограничениях и функциональной стабильности. В приведённой ниже таблице представлены результаты классификации глаголов по типам предикативных ситуаций.

Таблица 1

Классификация глаголов сферы недвижимости по типам предикативных ситуаций

Table 1

Classification of verbs in the real estate domain by types of predicative situations

Тип ситуации	Глаголы	Типичные сочетания	Примеры
Проживание	жить	общежитие, коммуналка, дача	жить в общежитии
Аренда	снимать, сдавать, арендовать	апартаменты, помещение, комната	снимать комнату
Купля-продажа	покупать, продавать	коттедж, особняк, жильё	покупать коттедж
Создание/изменение	строить, ремонтировать	здание, комплекс, кухня	строить комплекс
Пространственное перемещение	переезжать	квартира, дом	переезжать в квартиру

Сочетания прилагательных в основном выполняют функции пространственного описания и оценки, формируя базовую оценочную семантическую систему в сфере недвижимости.

На основе минимальных лексических стандартов ТРКИ-1 и ТРКИ-2 в настоящем исследовании было отобрано 10 репрезентативных адъективных единиц, включая: большой, маленький, новый, старый, дорогой, дешёвый, удобный, светлый, тёмный, просторный.

С точки зрения семантических функций данные прилагательные в основном реализуют оценочные параметры, связанные с размером пространства, временными характеристиками, ценовыми признаками и комфортностью проживания. При этом большой, маленький, просторный используются для описания размеров пространства; новый и старый отражают временные характеристики; дорогой и дешёвый обозначают экономическую оценку; а удобный, светлый, тёмный в основном выражают восприятие жилой среды.

В современной лингвистике лексическая система обычно рассматривается как открытая и динамически развивающаяся структура. Как отмечает Л. П. Крысин: «язык представляет собой саморазвивающийся механизм, действие которого регулируется определенными закономерностями» [9, с. 15]. В то же время, как показывают исследования, «Лексическая система любого языка особенно чувствительна к изменениям в жизни языкового сообщества, лексика никогда не остаётся неизменной» [10]. Таким образом, лексическая система не является статичной и замкнутой, а представляет собой динамическую систему, которая непрерывно развивается и обновляется под воздействием множества факторов — социальных, культурных, коммуникативных и др.

Сфера недвижимости как семантическая область, тесно связанная с общественной жизнью, особенно чувствительно отражает изменения эпохи. С учётом дидактической применимости лексики и её использования в практике преподавания русского языка как иностранного в настоящем исследовании на основе материалов платформ «Циан» и «Avito» было отобрано 24 репрезентативные единицы современной лексики сферы недвижимости. В их число входят лексемы, связанные с цифровыми сервисами (онлайн-показ, бесконтактное заселение, приложение для жильцов), институционально-правовые единицы (ЕГРН, договор аренды, усиленная электронная подпись), а также слова, отражающие новые формы проживания и социальную политику (студия, семейная ипотека, реновация жилья) и др.

На основе проведённого анализа можно сделать вывод о том, что лексика сферы недвижимости в современном русском языке демонстрирует выраженную тенденцию к динамическому расширению, при этом новые единицы в основном сосредоточены в области цифровых сервисов, институциональных понятий и дифференциации форм проживания. Данные изменения отражают непосредственное влияние

общественного развития на лексическую систему. В семантической структуре подобная лексика может быть отнесена к периферийной зоне расширения системы недвижимости, дополняющей её базовое ядро.

Выводы

Данное исследование на основе «Русского семантического словаря», минимальных лексических стандартов ТРКИ-1 и ТРКИ-2, а также материалов платформ «Циан» и «Avito» осуществляет системное моделирование лексико-семантической группы имён существительных сферы недвижимости в современном русском языке. На базе «Русского семантического словаря» был сформирован корпус, включающий 52 лексические единицы, обладающий внутренней структурной организованностью. Выделенная трёхуровневая модель (объектный уровень, уровень пространственной структуры и уровень динамического расширения) позволяет описать как семантическую организацию данной лексико-семантической группы, так и направления её развития.

Сравнительный анализ лексико-семантических групп имён существительных сферы недвижимости, отобранных из «Русского семантического словаря» и минимальных лексических стандартов ТРКИ-1 и ТРКИ-2, показал высокий уровень их соответствия. Данный результат не только подтверждает репрезентативность и системность лексической модели, построенной на основе семантического словаря, но и свидетельствует о высокой устойчивости ядра лексико-семантической группы имён существительных сферы недвижимости.

Исследование сочетаемости показало, что функциональная реализация данной лексико-семантической группы в речи осуществляется посредством типичных глагольных и адъективных моделей, отражающих базовые предикативные ситуации и оценочные параметры.

Анализ динамического уровня лексики выявил основные направления её развития, тесно связанные с цифровизацией коммуникации, институционализацией жилищных отношений и дифференциацией типов жилья. Данные процессы отражают непосредственное влияние социальных изменений на лексическую систему и подтверждают её чувствительность к изменениям внешней языковой реальности.

В методологическом аспекте сформированная система ядерной именной лексики вместе с типичными моделями её глагольной и адъективной сочетаемости может служить важной основой для тематического преподавания русского языка как иностранного, поскольку данная система сочетает системность и функциональность и ориентирована на развитие коммуникативной компетенции учащихся.

Список источников

1. Лысакова И.П., Васильева Г.М., Вишнякова С.А. Методика обучения русскому языку как иностранному: учебное пособие для вузов / под ред. И.П. Лысаковой. М.: Русский язык. Курсы. 2016. 319 с.

2. Русский семантический словарь. Толковый словарь, систематизированный по классам слов и значений / РАН, Ин-т русского языка; под общ. ред. Н.Ю. Шведовой. Т. 2. М. 2002. 788 с.

3. Андрюшина Н.П. и др. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение. СПб.: Златоуст. 2015. 200 с.

4. Андрюшина Н.П. и др. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень. Общее владение. СПб.: Златоуст. 2015. 164 с.

5. Циан. URL: https://www.cian.ru (дата обращения: 17.03.2026).

6. Avito. URL: https://www.avito.ru (дата обращения: 17.03.2026).

7. Кузнецова Э.В. Лексикология русского языка: учеб. пособие для филол. фак. ун-тов. 2-е изд., испр. и доп. М.: Высшая школа. 1989. 215 с.

8. Чжи Ючан (гл. ред.). История русского языкознания. Шанхай: Шанхайское издательство иностранного языкового образования. 2004. 721 с.

9. Крысин Л.П. Слово в современных текстах и словарях: очерки о русской лексике и лексикографии. М.: Знак. 2008. 320с.

10. Куприна Т.В., Минасян С.М. Современные тенденции расширения лексической системы русского языка: теоретический аспект // Научная статья по языкознанию и литературоведению. 2021. Т. 6. № 1. С. 58.

References

1. Lysakova I.P., Vasilyeva G.M., Vishnyakova S.A. Methods of Teaching Russian as a Foreign Language: Textbook for Higher Education Institutions. Ed. by I.P. Lysakova. Moscow: Russkiy Yazyk. Kursy. 2016. 319 p.

2. Russian Semantic Dictionary. Explanatory Dictionary Systematized by Word Classes and Meanings. Russian Academy of Sciences, Institute of the Russian Language; ed. by N.Yu. Shvedova. Vol. 2. Moscow. 2002. 788 p.

3. Andryushina N.P. and others. Lexical minimum of Russian as a foreign language. Level B1. Common language. Saint Petersburg: Zlatoust. 2015. 200 p.

4. Andryushina N.P. et al. Lexical Minimum in Russian as a Foreign Language. Level B2. Common language. Saint Petersburg: Zlatoust. 2015. 164 p.

5. Cian URL: https://www.cian.ru (accessed: 17.03.2026).

6. Avito URL: https://www.avito.ru (accessed: 17.03.2026).

7. Kuznetsova E.V. Lexicology of the Russian Language: Textbook for Philological Faculties of Universities. 2nd ed., revised and expanded. Moscow: Vysshaya Shkola. 1989. 215 p.

8. Zhi Youchang (ed.-in-chief). History of Russian Linguistics. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press. 2004. 721 p.

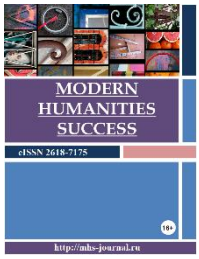
9. Krysin L.P. The Word in Contemporary Texts and Dictionaries: Essays on Russian Lexis and Lexicography. Moscow: Znak. 2008. 320 p.

10. Kuprina T.V., Minasyan S.M. Modern trends in the expansion of the lexical system of the Russian language: theoretical aspect. Scientific Article on Linguistics and Literary Studies. 2021. Vol. 6. № 1. P. 58.

Информация об авторе

Ли Жуй, аспирант кафедры межкультурной коммуникации, Российский педагогический университет имени А. И. Герцена, li.rui15@yandex.ru

© Ли Жуй, 2026



Научно-исследовательский журнал «*Modern Humanities Success / Успехи гуманитарных наук*»
https://mhs-journal.ru
2026, № 10 / 2026, Iss. 10 https://mhs-journal.ru/archives/category/publications
Научная статья / Original article
Шифр научной специальности: 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)
УДК 378.1
DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-195-201

Влияние изучения иностранных языков на формирование критического мышления

[1] Иванцова Н.А., [1] Маркова А. Е.,
[1] Иркутский национальный исследовательский технический университет

Аннотация: данное исследование посвящено проблеме формирования критического мышления как одного из ключевых навыков современности. Цель работы – теоретическое обоснование и практическая демонстрация эффективности использования диаграммы Исикавы (метода «Фишбоун») в процессе обучения иностранному языку для развития критического мышления обучающихся. В рамках исследования решаются следующие задачи: проанализировать сущность и ключевые проявления критического мышления, рассмотреть этапы и инструментарий технологии развития критического мышления, охарактеризовать структуру и дидактический потенциал диаграммы Исикавы, а также оценить влияние данного метода на формирование аналитических и коммуникативных умений студентов. Пошаговая реализация метода «Фишбоун» продемонстрирована на конкретном примере. Практическая значимость исследования заключается в возможности широкого внедрения диаграммы Исикавы для визуального структурирования проблемных тем, обучения выявлению причинно-следственных связей и построению аргументированных выводов во время занятий по иностранному языку в любом образовательном учреждении. Описанный подход позволяет преподавателям эффективно систематизировать проблемный материал, а применение метода в индивидуальной, парной и групповой работе стимулирует речевую активность обучающихся, перенося фокус с грамматических трудностей на содержательное обсуждение, развивает креативность и целостное видение проблемы. Предложенный алгоритм универсален, легко адаптируется к различным темам и уровням владения языком и служит эффективным средством комплексного развития критического мышления и иноязычной коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: критическое мышление, технология развития критического мышления, иностранные языки, диаграмма Исикавы, метод «Фишбоун»

Для цитирования: Иванцова Н.А., Маркова А. Е. Влияние изучения иностранных языков на формирование критического мышления // Modern Humanities Success. 2026. № 10. С. 195 – 201. DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-195-201

Поступила в редакцию: 12 мая 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 21 июня 2026 г.; Принята к публикации: 14 июля 2026 г.

***

The impact of learning foreign languages on the development of critical thinking

[1] Ivantsova N.A., [1] Markova A.E.,
[1] Irkutsk National Research Technical University

Abstract: the article focus on the problem of developing critical thinking as one of the key skills of our time. The aim of the study is to provide a theoretical justification and practical demonstration of using the Ishikawa diagram (Fishbone method) effectiveness in the process of teaching a foreign language to develop students' critical thinking. The research solves the following tasks: to analyze the essence and key manifestations of critical thinking, to examine the stages and tools of the critical thinking development technology, to describe the structure and didactic potential of the Ishikawa diagram, and to assess the impact of this method on the forming of students' analytical and communicative skills. A step-by-step implementation of the Fishbone method is demonstrated using a specific example. The practical significance of the study lies in the possibility of the Ishikawa diagram widespread integration for visually structuring problematic topics, teaching the identification of causal relationships and forming reasoned conclusions during foreign language classes in any educational institution. The described approach enables teachers to effectively systematize problematic material, and the use of the method in individual, pair, and group work stimulates students' speech activity, shifting the focus from grammatical difficulties to meaningful discussion, and fosters creativity and a holistic view

of the problem. The proposed algorithm is universal, easily adaptable to various topics and language proficiency levels, and serves as an effective means for the comprehensive development of critical thinking and foreign language communicative competence.

Keywords: critical thinking, critical thinking development technology, foreign languages, Ishikawa diagram, Fishbone method

For citation: Ivantsova N. A., Markova A. E. The impact of learning foreign languages on the development of critical thinking. Modern Humanities Success. 2026. 10. P. 195 – 201. DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-195-201

The article was submitted: May 12, 2026; Approved after reviewing: June 21, 2026; Accepted for publication: July 14, 2026.

Введение

Существует множество определений слова «мышление», но многие из них объединены тем, что мышление – это сложный процесс, связанный с восприятием человеком окружающего мира и решением различных задач. Исходя из этого общего понимания, в психологических и педагогических науках особо выделяется такое понятие, как критическое мышление (КМ), которое принято характеризовать как сформированную систему суждений, служащую инструментом анализа явлений и событий, формирования аргументированных выводов и оценок, а также для корректного применения полученных знаний к решению новых задач [6, 7].

Следует подчеркнуть, что единого определения критического мышления в научной среде до сих пор не выработано, что, вероятно, объясняется сложностью и двойственностью природы КМ: оно выступает и как культурно-философский феномен, и как практическая методика развития когнитивных навыков в социологии и педагогике [4, 10]. Тем не менее, обобщая различные подходы, можно выделить следующие ключевые проявления критического мышления:

- Способность к анализу информации: умение выявлять взаимосвязи между фактами, сопоставлять новую информацию с существующей и обнаруживать логические противоречия в аргументации.
- Открытость к альтернативным точкам зрения: стремление рассматривать иные взгляды, даже если они противоречат устоявшимся убеждениям.
- Навык ясной и аргументированной коммуникации: умение четко излагать свои мысли, минимизируя избыточную эмоциональность. При этом признается важность невербальных сигналов (открытые жесты, улыбка), которые часто способствуют взаимопониманию больше, чем слова.
- Осознанность в отношении когнитивных искажений: понимание существования системных ошибок мышления и способность минимизировать их влияние на собственные выводы, особенно при принятии долгосрочных решений.
- Интеллектуальная любознательность и широта кругозора: потребность не только углублять узкопрофессиональные знания, но и постоянно расширять общий контекст. Без широкой информационной базы критический анализ невозможен, так как не с чем сравнивать новые данные.
- Ответственность за решения и их последствия: способность прогнозировать результаты своих действий и нести за них ответственность. Критическое мышление — целостный навык: его нельзя применять выборочно, только для оценки внешней информации, игнорируя при этом анализ собственных решений. Поэтому требовательность к себе — одно из важнейших его проявлений [2, 11].

Рассмотренные проявления позволяют заключить, что, в отличие от механического запоминания или интуитивных догадок, КМ представляет собой осознанный и системный процесс, решающий ряд ключевых задач:

- Анализ и доказательство: выявление причинно-следственных связей, глубокое понимание и обоснование идей.
- Принятие решений: осуществление выбора и формирование комплексных выводов на основе анализа.
- Системное видение: понимание взаимосвязей в рамках сложных систем.
- Постановка вопросов: формулировка точных и существенных вопросов, используемых в целях прояснения различных точек зрения.
- Обработка информации: структурирование, изучение и обобщение данных для решения задач и ответов на вопросы.
- Ответственное мышление: формирование аргументированных выводов и вероятностных оценок, необходимых для идентификации, анализа и преодоления проблем [14].

Ключевой задачей современной образовательной системы является формирование личности, способной к быстрой адаптации, решению нестандартных задач, творческому подходу и непрерывному саморазвитию. Достижение этой цели требует внедрения новых педагогических технологий, а также поиска новых форм и методов обучения, активизирующих творческий и интеллектуальный потенциал учащихся. Актуальность развития навыка критического мышления подтверждается, в частности, оценками Всемирного экономического форума: КМ неизменно входит в число ключевых навыков современности и сохранит этот статус в будущем. Его наличие или отсутствие серьезно влияет на качество жизни человека.

Одной из эффективных технологий, отвечающих данной задаче, выступает технология развития критического мышления [9]. Будучи относительно новой для отечественной дидактики, она находит всё большее применение в практике преподавания различных дисциплин, включая иностранный язык. Её основная цель - интерактивное вовлечение учащихся в образовательную деятельность для целенаправленного развития навыков критического мышления.

Процесс обучения в рамках данной технологии выстраивается в три последовательных этапа: вызов, осмысление и рефлексию. Каждый этап опирается на свой специальный инструментарий. Первый этап - вызов - направлен на актуализацию существующих знаний и стимулирование познавательного интереса. Основными инструментами являются мозговой штурм, составление кластеров, концептуальное колесо, прогнозирование по ключевым словам, таблица «тонких» и «толстых» вопросов, метод «круги по воде». Второй этап - осмысление - связан с аналитической работой с новыми данными, их анализом и структурированием. Основные инструменты - стратегия «Шесть шляп мышления», диаграмма Исикавы («Фишбоун»), метод «INSERT», прием «Зигзаг». Заключительный этап - рефлексия - предполагает подведение итогов, включение нового материала в уже имеющуюся систему знаний и самооценку степени его усвоения. Инструментами являются синквейн, дискуссионный метод «Аквариум», достраивание кластеров на основе ключевых понятий, написание эссе и других творческих работ.

Рассмотрим особенности применения данной технологии в контексте обучения иностранному языку. Здесь технология критического мышления направлена прежде всего не на формирование скептицизма по отношению к поступающей информации или собственным убеждениям, а на применении возникающих вопросов в качестве повода для дискуссии на актуальные для студентов темы [3]. Диалог строится с опорой на готовые речевые конструкции и клише, что позволяет обучающимся свободно выражать свою точку зрения, задействуя интуицию и экстралингвистический опыт, и тем самым эффективно развивать коммуникативные умения [8, 13].

Среди множества методов, используемых в рамках данной технологии, одним из наиболее эффективных при обучении любой дисциплине, в том числе иностранному языку, является дискуссия [1, 12]. Ключевая роль преподавателя на таком занятии сводится к организации процесса и стимулированию активности учащихся, а не к выполнению заданий за них. Учебный спор строится на взаимодействии студентов друг с другом: именно в ходе обсуждения они учатся анализировать информацию, формулировать и обосновывать свою позицию, а также оценивать альтернативные взгляды для выработки взвешенных решений.

Наряду с дискуссией, еще одним распространенным методом формирования КМ является мозговой штурм или брейнсторминг [5]. Мозговой штурм представляет собой метод оперативного решения задач, основанный на стимулировании творческой активности участников. Его суть заключается в предложении генерировать максимальное количество идей, включая самые неординарные, без немедленной критики. Цель метода — обеспечить быстрое продуцирование широкого спектра вариантов решения группой лиц.

Данный метод универсален: он применим к широкому кругу проблемных ситуаций, что обуславливает его востребованность в образовательной практике, в том числе при обучении иностранным языкам. Существует множество вариаций брейнсторминга (обратный штурм, брейнрайтинг, индивидуальный, японский, на доске), большинство из которых адаптируемы для языковых занятий.

Ключевые преимущества метода:

- Создание комфортной творческой атмосферы, стимулирующей нестандартное мышление и активизирующей интуицию.
- Высокая вовлеченность всех участников в процесс генерации и обсуждения идей.
- Преодоление стереотипности мышления, рутины и пассивности за счет раскованной обстановки.
- Синергетический эффект от интерактивного взаимодействия: идеи дополняются, развиваются, что снижает риск упустить конструктивное решение.
- Возможность отобрать наиболее продуктивные идеи из большого массива предложений.

Материалы и методы исследований

Продемонстрировать применение технологии развития критического мышления на занятиях по иностранному языку можно на примере диаграммы Исикавы, более известной как схема «Фишбоун» (от англ. «fishbone» - «рыбья кость»). Суть метода сводится к построению визуальной схемы, позволяющей в наглядной форме представить выявленные в ходе анализа причины определённых событий, явлений или проблем, после чего сделать обоснованные заключения и зафиксировать полученные результаты. Следует подчеркнуть, что использование диаграмм «Фишбоун» позволяет:

- обеспечивать взаимодействие обучающихся во время работы в парах или группах;
- развивать креативность и навыки КМ;
- наглядно отображать причинно-следственные связи;
- выстраивать эффективную коллективную деятельность.

Схема «Фишбоун» представляет собой обобщенное изображение рыбьего скелета, состоящего из головы, хвоста, верхних и нижних костей (Рис. 1). Связующим звеном служит основная кость — позвоночник рыбы. Каждый сегмент схемы выполняет определённые дидактические функции:

- голова предназначена для фиксации темы, вопроса или проблемы, подлежащих анализу;
- верхние кости отражают базовые понятия темы и причины, вызвавшие проблемную ситуацию;
- нижние кости демонстрируют факты, подтверждающие сформулированные причины, или же раскрывают содержание понятий, отраженных на схеме;
- хвост служит для формулировки ответа на исходный вопрос, а также для выводов и обобщений.

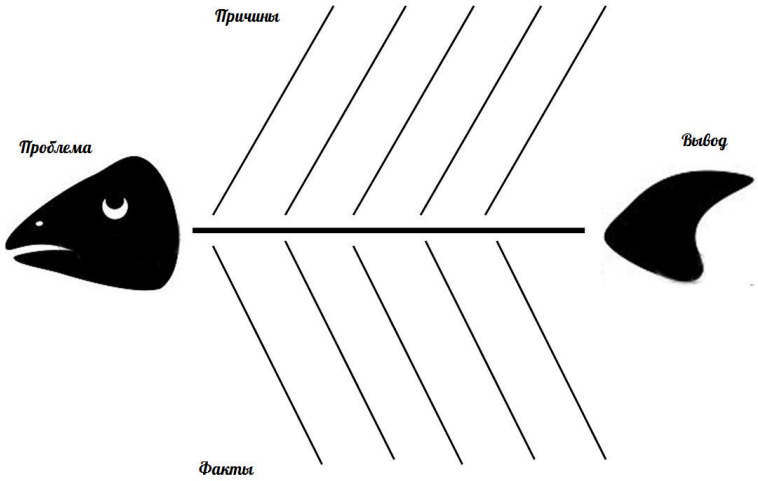


Рис. 1. Схема «Фишбоун»
Rice. 1. Fishbone pattern

Диаграмма Исикавы применима практически в любой сфере деятельности человека, включая педагогику. Рассмотрим вариант использования описываемого подхода в рамках занятия по английскому языку.

Студентам предоставляется материал проблемного содержания (текст, видеофильм) и схема «Фишбоун» для структурирования полученной информации. Схема может заполняться индивидуально или в парах (группах):

- Индивидуальная работа. Все студенты изучают единый текст, подлежащий анализу. Затем им предлагается самостоятельно заполнить схему «Фишбоун» в течение 10 минут. После завершения этого этапа организуется обсуждение, в ходе которого участники делятся своими результатами и мнениями, а на доске составляется общая схема.
- Работа в группах. Преподаватель распределяет обучающихся по группам и выдает тексты. Чтение текста осуществляется индивидуально, а его обсуждение — в рамках группы. Итоговая схема «Фишбоун» заполняется с учётом мнений и выводов всех групп.

Использование методики «Фишбоун» строится следующим образом:

- После совместного обсуждения проблемной темы под руководством преподавателя студенты записывают её чёткую формулировку в поле «Проблема» («голова» рыбы).

- Затем, благодаря анализу материалов по теме (текстов, фильмов и т. д.), студенты определяют причины и приводят аргументы в их подтверждение («верхние» и «нижние» кости рыбы). Зачастую выясняется, что аргументов меньше, чем причин. В таком случае следует объяснить студентам, что это естественно, ведь иногда причины ещё не имеют строгого логического обоснования и остаются лишь гипотезами.

- Изучив пары «причина — аргумент», студенты формулируют вывод, который фиксируется в завершающем блоке схемы («хвост» рыбы).

Результаты и обсуждения

Диаграмма Исикавы является действенным инструментом при изучении разнообразных тем во время занятий по иностранному языку. В качестве примера использовалась тема «How to be fit?» («Как поддержать себя в хорошей форме?»), по которой была сформирована схема «Фишбоун» (Рис. 2).

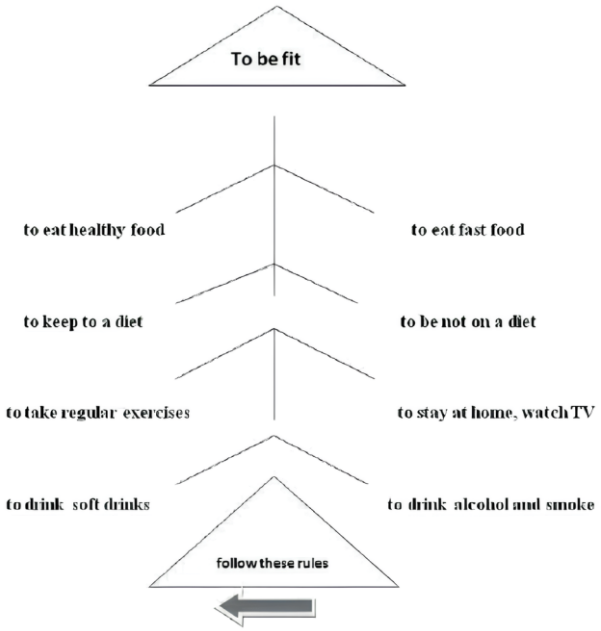


Рис. 2. Схема «Фишбоун» на тему «How to be fit?»
Rice. 2. “Fishbone” pattern on the topic “How to be fit?”

В «голове» рыбы находится кратко сформулированная тема («To be fit»). «Верхние» (в данном случае правые) кости рыбы отображают причины возможного возникновения проблемы, связанной с основной темой схемы — в рассматриваемом примере перечисляются составляющие «нездорового» образа жизни (to eat fast food, to be not on a diet, to stay at home and watch TV, to drink alcohol and smoke). «Нижние» (левые) кости показывают факты, подтверждающие тему — в примере называются составляющие здорового образа жизни, помогающие поддерживать правильную форму и являющиеся противопоставлением причинам (to eat healthy food, to keep to a diet, to take regular exercises, to drink soft drinks). По результатам анализа причин и фактов был сделан вывод, зафиксированный на «хвосте» рыбы — для поддержания организма в хорошей форме необходимо придерживаться правил здорового образа жизни. Таким образом, с помощью схемы «Фишбоун» была рассмотрена и проанализирована поставленная тема и сформулирован логичный вывод.

Использование диаграммы Исикавы даёт возможность разрешить любую проблемную ситуацию, а каждый новый анализ неизменно сопровождается появлением свежих мыслей и оригинальных идей. Наглядная схема даёт студентам возможность структурировать общую проблемную тему, выделив в ней причины, факты и аргументы. Данный метод помогает обучающимся осознать значимость аргументации и понять, что любая проблема, ввиду своей многогранности, может иметь несколько взаимосвязанных причин.

Выводы

Критическое мышление является одним из наиболее востребованных навыков современности. Его формирование — это сложный процесс, предполагающий развитие навыков комплексного анализа информации. Студенты могут развивать такие умения как самостоятельно, так и под руководством

преподавателя — в рамках занятий по разным дисциплинам, включая иностранный язык, с использованием разнообразных методик.

Так, одним из действенных инструментов развития КМ выступает метод «Фишбоун». Он ориентирован в первую очередь на поиск и разрешение проблемы путём формулировки дискуссионных вопросов, опирающихся на анализ информации. В процессе такой работы развивается речевая активность студентов: они перестают концентрироваться на грамматических правилах и сосредотачиваются на сути вопроса. Кроме того, обучающиеся приобретают навык ориентации в языковой среде и учатся быть полноправными, инициативными участниками учебного процесса.

Список источников

1. Бизюков А. В. Методы формирования критического мышления у обучающихся в контексте изучения исторических дисциплин // Вестник науки. 2025. Т. 3. № 9(90). С. 190 – 197.

2. Брасс А. А. Критическое мышление и критические эмоции // Актуальные проблемы психологии труда: теория и практика : материалы V Международной научно-практической конференции, Красноярск, 22 ноября 2021 года / Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева, Институт социального инжиниринга. Красноярск: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева". 2021. С. 15 – 18.

3. Вадбольская Н. В., Лучникова А. В. Обучение критическому мышлению на занятиях по английскому языку для студентов неязыковых специальностей // Евразийский союз ученых. 2017. № 12-3(45). С. 4 – 7.

4. Дмитриев М. Н. Критический взгляд на критическое мышление через проблему сверхценных и аффективных феноменов у молодежи // Непрерывное образование в России: состояние и перспективы : материалы докладов Всероссийской научно-практической конференции, РостГМУ, 27 сентября 2019 года. РостГМУ: Ростовский государственный медицинский университет. 2019. С. 31 – 40.

5. Измаилова Э. А., Кузнецова Ю. А. Метод мозгового штурма // Модели, системы, сети в экономике, технике, природе и обществе. 2013. № 2(6). С. 32 – 35.

6. Клустер Д. Что такое критическое мышление // Критическое мышление и новые виды грамотности. М. : ЦГЛ. 2005. С. 5 – 13.

7. Титов А. А. Мышление как процесс и как деятельность: анализ философско-психологических исследований мышления // Педагогика и психология образования. 2020. № 1. С. 180 – 197. DOI 10.31862/2500-297X-2020-1-180-197.

8. Филатова А. В., Краснова Н. М., Соколова Г. Л. Развитие критического мышления студентов на занятиях иностранного языка // Казанская наука. 2025. № 11. С. 187 – 189.

9. Фоменко Т. М. Критическое мышление как основа обучения критическому чтению студентов языковых факультетов // Проблемы современного образования. 2017. № 6. С. 248 – 255.

10. Budaeva N. Problem-based learning in foreign language teaching: developing critical thinking // 01–03 апреля 2025 года, 2025. P. 46 – 51. DOI 10.58168/ScTrRea2025_46-51.

11. Ibraeva G., Boskoeva B. Enhancing critical thinking and problem-solving skills in the EFL Classroom // Scientific Discoveries. 2023. № 3. P. 100 – 105.

12. Maslova O. V. Application of the discussion method for the developing students' critical thinking at foreign language classes // 15 мая 2025 года. 2025. P. 50 – 54.

13. Zarlykanova, D., Zhang E. The case study method as a tool for developing critical thinking in foreign language learning // Студенческий. 2025. № 6-4(302). P. 31 – 34.

14. Zhang J., Brovkina E. V. Developing critical thinking skills through reading in EFL classes // Psychology and pedagogy: new challenges and goals : Collection of scientific articles. Volgograd : KIT LLC. 2025. P. 105 – 108.

References

1. Bizyukov A.V. Methods of Developing Critical Thinking in Students in the Context of Studying Historical Disciplines. Bulletin of Science. 2025. Vol. 3. № 9(90). P. 190 – 197.

2. Brass A.A. Critical Thinking and Critical Emotions. Actual Problems of Labor Psychology: Theory and Practice: Proceedings of the V International Scientific and Practical Conference, Krasnoyarsk, November 22, 2021. Siberian State University of Science and Technology named after Academician M.F. Reshetnev, Institute of Social Engineering. Krasnoyarsk: Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Siberian State University of Science and Technology named after Academician M.F. Reshetnev". 2021. P. 15 – 18.

3. Vadbolskaya N.V., Luchnikova A.V. Teaching Critical Thinking in English Classes for Students Majoring in Non-Linguistic Specialties. Eurasian Union of Scientists. 2017. № 12-3(45). P. 4 – 7.

4. Dmitriev M.N. A Critical Look at Critical Thinking Through the Problem of Overvalued and Affective Phenomena in Young People. Continuous Education in Russia: Status and Prospects: Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference, Rostov State Medical University, September 27, 2019. Rostov State Medical University: Rostov State Medical University. 2019. P. 31 – 40.

5. Izmailova E.A., Kuznetsova Yu.A. Brainstorming Method. Models, Systems, Networks in Economics, Technology, Nature, and Society. 2013. № 2(6). P. 32 – 35.

6. Kluster D. What is critical thinking. Critical thinking and new types of literacy. Moscow: TsGL. 2005. P. 5 – 13.

7. Titov A.A. Thinking as a process and as an activity: analysis of philosophical and psychological studies of thinking. Pedagogy and psychology of education. 2020. № 1. P. 180 – 197. DOI 10.31862/2500-297X-2020-1-180-197.

8. Filatova A.V., Krasnova N.M., Sokolova G.L. Development of students' critical thinking in foreign language classes. Kazan science. 2025. № 11. P. 187 – 189.

9. Fomenko T.M. Critical Thinking as a Basis for Teaching Critical Reading to Students of Language Faculties. Problems of Contemporary Education. 2017. № 6. P. 248 – 255.

10. Budaeva N. Problem-Based Learning in Foreign Language Teaching: Developing Critical Thinking. April 13, 2025. 2025. P. 46 – 51. DOI 10.58168/ScTrRea2025_46-51.

11. Ibraeva G., Boskoeva B. Enhancing Critical Thinking and Problem-Solving Skills in the EFL Classroom. Scientific Discoveries. 2023. № 3. P. 100 – 105.

12. Maslova O.V. Application of the discussion method for the developing students' critical thinking at foreign language classes. May 15, 2025. 2025. P. 50 – 54.

13. Zarlykanova, D., Zhang E. The case study method as a tool for developing critical thinking in foreign language learning. Student. 2025. № 6-4(302). P. 31 – 34.

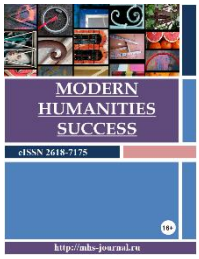
14. Zhang J., Brovkina E.V. Developing critical thinking skills through reading in EFL classes. Psychology and pedagogy: new challenges and goals: Collection of scientific articles. Volgograd: KIT LLC. 2025. P. 105 – 108.

Информация об авторах

Иванцова Н. А., доцент кафедры иностранных языков №1, Иркутский национальный исследовательский технический университет

Маркова А. Е., институт архитектуры, строительства и дизайна, Иркутский национальный исследовательский технический университет

© Иванцова Н. А., Маркова А. Е., 2026



Научно-исследовательский журнал «*Modern Humanities Success / Успехи гуманитарных наук*»
https://mhs-journal.ru
2026, № 10 / 2026, Iss. 10 https://mhs-journal.ru/archives/category/publications
Научная статья / Original article
Шифр научной специальности: 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)
УДК 372.893
DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-202-211

Обзор методов формирования читательской грамотности на уроках истории в 5 классе

[1] Афонин М.В.,
[1] Российский государственный университет правосудия им. В.М. Лебедева

Аннотация: актуальность данного исследования обусловлена изменениями 2025–2026 года требований ФГОС к формированию читательской, функциональной грамотности как метапредметного результата. На уроках истории в 5 классе появилась цель развития именно читательской грамотности учащихся, учитывая возрастные особенности. Цель данной статьи заключается в том, чтобы обосновать, разработать и проверить эффективность системы заданий для формирования читательской грамотности пятиклассников посредством изучения истории как предмета на данном этапе обучения. В методологию исследования входят анализ психолого-педагогической и методической литературы. Обобщение педагогического опыта за последнее время. Также, в самой статье будет уточнено понятие “читательская грамотность” применительно к обучению истории в 5 классе. Выделяются три группы умений: поиск информации, интерпретация и оценка.

Новизна с научной точки зрения заключается в самом выявлении педагогических условий для эффективного формирования читательской грамотности.

Ключевые слова: читательская грамотность, функциональная грамотность, история Древнего мира, 5 класс, методы обучения истории, критическое мышление

Для цитирования: Афонин М.В. Обзор методов формирования читательской грамотности на уроках истории в 5 классе // Modern Humanities Success. 2026. № 10. С. 202 – 211. DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-202-211

Поступила в редакцию: 6 мая 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 15 июня 2026 г.; Принята к публикации: 14 июля 2026 г.

***

Formation of reading literacy in history lessons in 5th grade

[1] Afonin M.V.,
[1] Lebedev Russian State University of Justice

Abstract: the relevance of this study is due to the changes in the requirements of the Federal State Educational Standard for the formation of reading, functional literacy as a meta-objective result in 2025-2026. In history lessons in 5th grade, the goal of developing students' reading literacy appeared, taking into account age characteristics. The purpose of this article is to substantiate, develop and test the effectiveness of a task system for the formation of fifth-grade reading literacy through the study of history as a subject at this stage of education. The research methodology includes an analysis of psychological, pedagogical and methodological literature. Generalization of pedagogical experience in recent years. Also, the article itself will clarify the concept of “reading literacy” in relation to teaching history in 5th grade. There are three groups of skills: information retrieval, interpretation, and evaluation.

The scientific novelty lies in the very identification of pedagogical conditions for the effective formation of reading literacy.

Keywords: reading literacy, functional literacy, history of the Ancient World, 5th grade, methods of teaching history, critical thinking

For citation: Afonin M.V. Formation of reading literacy in history lessons in 5th grade. Modern Humanities Success. 2026. 10. P. 202 – 211. DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-202-211

The article was submitted: May 6, 2026; Approved after reviewing: June 15, 2026; Accepted for publication: July 14, 2026.

Введение

Читательская грамотность – это фундамент функциональной грамотности и ключевой метапредметный результат образования. В 5 классе на уроках истории ее эффективнее всего формировать через некие интерактивные приемы и специальные технологии критического мышления. Современные пятиклассника демонстрируют снижение интереса к чтению из-за цифровой перегрузки мозга, а требования федеральных государственных стандартов прямо ориентируют на работу с текстом и умение усваивать информацию после прочтения.

Для развития читательской грамотности требуются отдельные подходы и методы, нацеленные на точечное ее развитие. Исторические тексты в совокупности с правильным подходом демонстрируют эффективность и последующую качественность работы школьников. Без развития способности воспринимать и правильно понимать тексты, школьники не будут развиваться и будут находиться практически на одном уровне развития, что катастрофически скажется на дальнейшей жизни. Поэтому данный вопрос о развитии и способах развития читательской грамотности у школьников остается актуальным. Всего существует разное количество исследований данного вопроса и находятся все более эффективные и применимые способы для внедрения в процесс обучения учащихся.

Авторы Рыжкова И.В., Толстенко С.А. в статье “Методы формирования читательской грамотности учащихся на уроках русского языка и литературы” пишут о разграничении трех группы умений. Это: Общее понимание, Глубокое понимание, Использование информации для решения задач. Таким образом авторы разграничивают всю возможную работу с текстом, сводя ее до трех основных компонентов, что значительно упрощает работу с использованием текста с целью развития читательской грамотности у учащихся в средней школе.[10]

Авторы Присс Е.А. и Манакова М.В. в статье “Теоретические основы развития читательской грамотности пятиклассников на уроках истории” пишут о проблемах читательской грамотности и о том, что она остра из-за наличия невероятного количества техники и гаджетов, которые наполняют жизнь детей. Авторы отмечают: “Ключевым элементом читательской грамотности является способность определять значимость информации, полученной из текста. Это подразумевает не только понимание фактов, но и умение выделять главные идеи, сопоставлять их с имеющимися знаниями и делать выводы”[8]. Что само собой подразумевает работу с текстом, которая в данный момент времени нарушается.

В данной статье проводится исследование уже используемых методов на уроках истории и других в качестве способа формирования читательской грамотности у обучающихся. Целью статьи является выявление эффективности таких методов. Частота их использования и слаженность. Идеи других авторов подчеркивают проблемность, главные вопросы, которые поднимают актуальность такой проблемы как отсутствие читательской грамотности у большинства учеников средних школ.

Читательская грамотность представляет собой не просто способность понимать текст, но и умение анализировать и интерпретировать информацию, которую он содержит. Для того, чтобы эффективно справляться с данной задачей, требуются когнитивные и эмоциональные аспекты. В современном обществе, где господствует цифровизация и почти невозможно увидеть ребенка, держащего печатную книгу, процесс получения умственных возможностей для мозга становится гораздо сложнее. Здесь уже нужны некие психологические аспекты и правильный подход к воспитанию конкретно взятого ребенка, так как полностью запретить использование цифровых вещей нельзя.

В обновленной версии ФГОС ООО указано, что формирование грамотности учащихся неразрывно связано с системно-деятельным подходом[1]. Оттуда же, что фундаментом функциональной грамотности является читательская грамотность. Которая, в свою очередь, рассматривается как один из самых важных параметров готовности к жизни в современном обществе.

По мнению Присс и Манаковой, пятиклассникам необходимо давать пошаговое руководство к развитию. Особое внимание следует уделить развитию умений интегрировать и интерпретировать информацию, работать с неявной (скрытой) информацией и устанавливать причинно-следственные связи.

Вывод можно сделать такой, что недостаточно просто дать текст ребенку в руки и сказать “читай”. Нужно использовать специальные приемы. Вопросы определенного характера, интерактивные игры, в которых будут задействованы несколько человек сразу. История – это очень глубокий и большой предмет, включающий в себя определенный не маленький объем информации. Поэтому, важно, чтобы учащиеся запоминали информацию последовательно и качественно. Требуется не только запоминание, но и анализ, критическое восприятие этой информации. Для этого требуются определенные нейронные связи, которые

не развиваются посредством использования цифровых гаджетов. Данный вопрос нужно контролировать и не упустить момент развития ребенка.

В данной статье проводится исследование уже используемых методов на уроках истории и других в качестве способа формирования читательской грамотности у обучающихся. Целью статьи является выявление эффективности таких методов. Частота их использования и слаженность. Идеи других авторов подчеркивают проблемность, главные вопросы, которые поднимают актуальность такой проблемы как отсутствие читательской грамотности у большинства учеников средних школ.

Материалы и методы исследований

Присс Е.А. и Манакова М.В. в другой своей статье "Влияние интерактивных приемов на развитие читательской грамотности пятиклассников на уроках истории" приводят примеры приемов, которые можно использовать для развития той самой читательской грамотности.

Интерактивные приемы, по мнению авторов, это "эффективный метод организации учебного процесса, который позволяет активно вовлекать учеников в обучение и развивать их критическое мышление…основной акцент делается на на взаимодействие между учениками и учителем, а также между учеником и другими учениками"[9]. Также, авторы отмечают, что для эффективного развития читательской грамотности у учащихся, необходимо постоянной использование интерактивных методов.

Интерактивных приемов, которые используют авторы всего шесть.

Первый метод – это "Тонкие и толстые вопросы". "Тонкие" вопросы – это легкие вопросы репродуктивного характера типа "Кто?", "Где?", "Когда?". Ответы на них можно найти в тексте или самостоятельно ответить, так как он очевиден. "Толстые вопросы" – это уже более сложного характеры вопросы, которые открывают проблемы текста, ответ требуется развернутый, также глубокое размышление и анализ полученной информации. Это вопросы типа "Почему именно таким образом…?", "Объясни, почему ты так подумал…?, итд.

Второй метод – это "Зигзаг". Название связано с принципом пазла. Каждый участник получает отдельную часть общей картины, а затем вместе с другими участниками собирает полное понимание темы. Участники, класс, делится на группы с равным количеством участников. Далее, каждый ученик получает свой объем текста и работает с ним. Лидеры групп затем презентуют свою часть, выводы и другие аспекты, требующие анализа, другие дополняют его. Вопросы, в этом методе учащиеся придумывают самостоятельно, главное, чтобы вопросы соответствовали тематике задания и приводили к ответу. Вопросы типа "Зигзаг" позволяют в короткий срок освоить большой пласт информации. Также, они развивают навыки анализа текста, умение коммуницировать в группу и достигать поставленной задачи группой.

Данный метод можно использовать не только в группе и на уроках; его можно использовать как в индивидуальных занятиях, так и в самостоятельном образовании. Задавание вопросов, анализ текста с помощью вопросов, систематизация текста – это ряд действующих методов, которые тренируют мозг и повторяют информацию несколько раз в голове (мысленно или вслух). Повторение информации, которую ученик понимает и осознает оседает в памяти глубже, чем просто понятая информация. Отсюда можно сделать вывод, что данный метод позволяет не только понимать информацию. Он позволяет ее понять, запомнить и смочь ее объяснить через большой промежуток времени. Что является очень эффективным.

Третий метод обучения и развития грамотности у обучающихся являются "Интеллект-карты". Часто этот термин используется в английском варианте "mind-map". По-другому этот метод можно назвать визуализацией данных. Это визуальная схема, где в центре располагается основная тема, а от нее отходят ветви с подтемами, идеями, задачами или фактами. На уроке истории записывается тема посередине и от нее исходят наиболее важные подтемы, подразделяясь еще на подзаголовки с информацией. Суть метода заключается в возможности увидеть весь спектр изучаемого материала на одной плоскости сразу. Так создается впечатление, что тема не очень большая и ее можно запомнить здесь и сейчас. Нет ощущения большой работы, затрачиваемых сил, которые ученику придется сделать, придя домой во время домашней работы.

Четвертый метод, это метод "Инсерт" (ТРКМЧП – технологии развития критического мышления через чтение и письмо). Суть приемы заключается в маркировке текста специальными значками. V (галочка) – информация, которая уже известна, + – новая информация стала для учеников интересной и неожиданной, – (минус) – то, что противоречит представлениям учеников, о чем они думали иначе, ? – неясные моменты, требующие дополнительных объяснений или уточнений. После чтения текста, учащиеся должны будут заполнить маркировочную таблицу, в которую тезисно вносят отмеченную знаками информацию.

Данный метод также позволяет сгруппировать информацию в отдельные подгруппы, что позволяет быстро ее запомнить, не смотря на сложность, непонимание и новизну.

Пятый метод – это “Си-Синк-Уанде”. “Этот метод используется практически на каждом уроке. Он помогает сформулировать тему урока…отвечая на вопросы: Что вы видите?, Что вы думаете?, О чем это заставляет задуматься?”[9]. Можно сказать, на данном методе строятся все уроки, не только уроки истории. Во время изучения материала, такие вопросы позволяют ученикам задуматься об услышанном или увиденном. Это подключает не только область мозга, которая слушает, но и область, которая думает. рассуждает и может потенциально критически мыслить.

Последний, шестой метод – “Синквейн”. Это прием, который представляет собой составление стихотворения из пяти строк, написанного определенными правилами. Больше всего этот метод развивает образное мышление, навыки анализа текста и синтеза информации. А также, закрепление знаний и рефлексии. Каждая строка имеет определенное назначение и подчиняется заданным принципам построения. Цель – это краткое резюмирование, подведение итогов по изученному материалу, анализ и синтез.

Автор статьи “Развитие читательской грамотности учащихся посредством ТРИЗ-Педагогики” Галлямова Г.Ф. также пишет о нескольких приемах, применяемых для развития школьников. Приемы: Разрешение противоречий, Распознавание образов, Альтернативная концовка. Все они связаны с работой текстом, не обязательно историческим. В качестве эксперимента было проведено исследование среди четвероклассников и оно, соответственно, принесло положительный результат.[4]

Авторы другой статьи с исследованием и зарубежного опыта Куцева Е.А., Нестеров Д.А. в статье “Формирование читательской грамотности школьников на уроках истории: историографический аспект” пишут о том, что чтение с родителями оказывает влияние сильнее школы. Возвращаясь к Введению данной статьи, где упомянуто, что современные гаджеты способствуют ослаблению работы мозга, а не его развитию. Также влияет отношение родителей к данному факту. Позволение родителей проводить большую часть времени онлайн сказывается гораздо ярче, чем эффективная работа в школе во время гуманитарных уроков. Этот аспект также не стоит упускать.[6]

Правила построения традиционного синквейна, как ее описал Ашим У.М. в своей статье “Синквейн как средство развития творческих способностей учащихся”[2]. Это пять строк с несколькими словами. Первая строка – одно слово, обозначающее тему (существительное). Вторая – два слова, описывающие признаки и свойства темы (прилагательные или причастия). Третья – три глагола или деепричастия, описывающие действия, связанные с темой. Четвертая – фраза из четырех слов, выражающая личное отношение к теме (афоризм, пословица, цитата). Пятая – одно слово (существительное), характеризующее суть темы. Это может быть синоним или обобщающее слово.

Все перечисленные методы, этапы показали эффективность и важность своего применения на уроках истории для развития читательской грамотности. Так как обучающиеся повысили свой уровень в данной грамотности. Также, авторы отмечают, что для развития данного аспекта, необходимо использование интерактивных приемов, совмещая в одном уроке сразу несколько. Важно учитывать разные формы работы с детьми и разные этапы урока.

В статье “Формирование читательской грамотности на уроках истории” авторы Буяров Д.В. и Киселева Я.А. приводят в пример деление текстов на сплошные и несплошные. Это также отличный интерактивный прием для работы с текстом. Он позволяет разделять тексты и представлять структуру и смысл текста в очень сжатых размерах, что создает впечатление “маленькости” и позволяет быстро запомнить содержимое.[3]

Меркурьева В.С. в статье “Формирование читательской грамотности на уроках истории: методика межпредметного взаимодействия” утверждает, что читательская грамотность у школьников – это исключительно проблема межпредметного взаимодействия. На основе статистики в Волгоградской области автор доказывает, что успешное формирование читательской грамотности требует объединения усилий всех учителей-предметников. А также, считает важным создание единого банка заданий и методических рекомендаций. “Задачи, связанные с формированием функциональной грамотности школьника, не могут решаться в рамках преподавания одного предмета. Следовательно, эти задачи могут решаться в рамках всей системы школьного обучения, а основным направлением должно быть создание условий, приближенных к разнообразным жизненным ситуациям”[7]. Также, автор отмечает, что читательская грамотность является важнейшей составной частью функциональной грамотности современного школьника.

Автор приводит результаты анкетирования учителей школ, преподающих историю и других предметников и учителя дали свое понимание читательской грамотности. Большинство дали определение, что это способность понимать, использовать, оценивать тексты, размышлять о них также. Также, учителя подчеркнули важность этого направления своей работы и необходимость уделять этому значительное количество своего рабочего времени. И большинство ответило положительно на вопрос, используют ли преподаватели специальные интерактивные приемы для развития читательской грамотности.

Меркурьева В.С. выявляет важную проблему, критический вывод. Несмотря на то, что учителя признают важность развития данной грамотности, используют интерактивные приемы, все равно отсутствует системная межпредметная работа. Каждый предметник работает “сам по себе”, хотя проблемы у всех общие.

Авторы другой статьи “Развитие читательской грамотности учащихся средствами дополнительного текста учебника истории (методический аспект)” Фонсека А.А., Федоров О.Д., пишут об идее дополнительного текста к учебнику истории.[12] А именно, это документы, фрагменты научных и художественных текстов, биографические справки. Разработанная и апробированная модель на 511 учащихся 5-6 классов методическая модель работы с дополнительным текстом доказала свою эффективность. Авторы приводят статистические данные.

Уровень читательской грамотности в экспериментальной группе вырос на 15,9% (с 3,9% до 19,8%) тогда как в контрольной на 1.8% (с 6,9% до 8,7%). Наиболее значительный прирост наблюдался в операциях понимания текста и установления связей между его частями.

Авторы статьи делают акцент на разрыве между требованиями современного общества и традиционной школьной практикой. “Современный выпускник должен уметь использовать тексты социально-познавательного характеры для решения актуальных жизненных задач, принятия взвешенных решений относительно своих дальнейших действий и отношения к прочитанному”[12].

Авторы дают четкое определение дополнительному тексту учебника с помощью “учебниковедения” Д.Д. Зуева. “Дополнительный текст учебника – частная вербальная структура, содержащая привлекаемый автором учебный материал, служащий для подкрепления и углубления положений основного текста… призван усиливать научную доказательность и эмоциональную нагрузку учебника, рассчитан на ознакомление школьников с элементами исследовательской работы” [12 стр.105].

Фонсека А.А. и Федоров О.Д. приводят “Методическую модель”, которая состоит из 4 блоков. 1)Целевой блок, 2)Содержательный блок (требования к отбору текстов), 3)Методический (организационный) блок (типы заданий), 4)Диагностический блок (критерии оценивания). Это целенаправленная работа с текстами исторического аспекта, направленная на поднятие уровня читательской грамотности. Основанная на анализе документов и материалов, связанных и собранных для исторических тем учебника.

Также, авторы дают понятное различие экспериментальным группам. “В контрольной группе учитель использовал учебно-познавательные задания, направленные на выполнение отдельных читательских операций, и не использовал другие типы познавательных заданий (планирование и рефлексию операций; формирование представлений о структуре текстов; творческие задания). В классах экспериментальной группы учителя выстраивали работу с дополнительным текстом в соответствии с методической моделью”[12 стр. 111–112].

Таким образом можно сделать вывод и к такому же выводу приходят авторы данной статьи, что дополнительные материалы играют одну из эффективных ролей в развитии читательской грамотности учащихся. Это доказано экспериментально и на длительной практике применения специальных методов.

Авторы статьи “Формирование читательской грамотности учащихся начальной школы” Корец А.О, Костенко А.А. еще раз убеждают исследователей данной темы в основательности функциональной грамотности. Они пишут о том, что основой функциональной грамотности является читательская грамотность. Выделяют несколько основных подходов к данному вопросу. Когнитивный, Социокультурный и Деятельный подходы. Также, как и все предыдущие указанные авторы, выделяют методы развития или установления читательской грамотности как основыу функциональной. Методы такие: Чтение вслух, Стратегии понимания, Работа с иллюстрациями. Работа с иллюстрациями отличается от методов, упомянутых ранее. В основном, акцент делался на работе с текстом, а здесь авторы приводят в пример способ, позволяющий работать с воображением, превращающим представления в слова, а не анализирующий уже готовый текст.[5]

В новых изменениях ФГОС ООО[1], вступивших в силу с 1 сентября 2025 года была увеличена аудиторная нагрузка в целом. Также, было увеличено количество часов истории в 5–7 классах. теперь историю, и другие исторические дисциплины изучают 3 часа в неделю, что способствует освоению большего материала в течении учебного года.

Ограничение контрольных работ. теперь максимально возможное количество контрольных работ (в том числе ВПР) возможно не более 10% от всего объема учебного времени по каждому предмету.

Также, стоит отметить, что школы получили право самостоятельно устанавливать режим работы и график учебного года (по четвертям, триместрам или индивидуальному графику), соблюдая правовые нормы и санитарно-гигиенические требования.

Новые изменения в Приказе влияют положительно на внедрение интерактивных методов для школьников. Большее количество часов Истории влияет на возможность усвоить чуть больше материала или лучше запомнить нужный материал, в зависимости от целей классов отдельных направленностей. Ограничение контрольных работ положительно повлияет на психологическое запоминание материала у школьников. Тесты, задачи в гуманитарных предметах создают стрессовую ситуацию, из-за которой учащийся пытается заучить материал как можно быстрее и сдать его на хорошую оценку. После сдачи материал сам выветривается и школьник уже почти ничего не может вспомнить, так как его заучил, а не медленно и рационально, с помощью интерактивных методов запомнил.

Самостоятельное установление графика позволяет учителям лучше понимать возможности использования методов для повышения читательской грамотности. У учителя есть свобода в самостоятельном построении и, возможно, исследовании таких методов. В улучшении и самосовершенствовании их.

Авторы статьи “Формирование читательской грамотности на уроках всеобщей истории в 5-м классе” Токмянина С.В. и Уколова О.С. отмечают, что в обновленном ФГОС ООО уделяется особое внимание формированию функциональной грамотности. “...успешное формирование функциональной (в частности, читательской) грамотности школьников неразрывно связано с системно-деятельным подходом к обучению”.[11] Также, авторы отмечают, что читательская грамотность на уроках истории в 5 классе должна формироваться через систему разноуровневых заданий, где каждый ученик получает задание, соответствующее его уровню развития читательских умений. То есть, один и тот же текст может быть использован для диагностики и развития всех четырех уровней читательской грамотности.

Авторы также считают, что “Формирование у обучающихся читательской грамотности является важной задачей учителей всех предметов, в том числе и учителей истории”[11 стр. 47]. Токмянина С.В. и Уколова О.С. приходят к выводу, что важно подходить к формированию функциональной грамотности (в том числе и читательской) практически индивидуально. После того, как выяснится уровень отдельно взятого школьника, будет легче его обучать и достигать больших целей группе.

Данный подход очень эффективен, так как индивидуальная работа всегда положительно сказывается на развитии. Но он очень сложен в исполнении, так как индивидуальные занятия требуют больше времени и энергетических затрат у учителей. Для осуществления такого способа требуется усилить и другие стороны обучения у школ. Новые изменения во ФГОС ООО создают благоприятные условия для начала использования отчасти индивидуального подхода. Вполне возможно, что последующие изменения в законе будут больше приближать к реальности осуществления методов для индивидуальной работы и развития читательской грамотности и других.

Результаты и обсуждения

В проанализированных публикациях отсутствует единый принцип проведения исследований над учениками с целью выявления проблем с читательской грамотностью. Но выявляют одно понимание читательской грамотности и стремление найти способы к постоянному внедрению новых методов.

Ниже приведено более подробное описание метода авторов А.А. Фонсеки и О.Д. Федорова.

Главной мыслью авторов был дополнительный текст к учебнику. Работа с этими текстами улучшает понимание основного содержания учебника и стимулирует способности учащихся с дополнительной работе. Которая также создает почву для размышлений. Авторы предлагают типологию заданий, а не конкретные приемы. Такой способ легко можно внедрить в процесс обучения, так как не несет в себе отдельные методы, требующие отдельного внимания. Дополнительные тексты к учебнику – это приложения к основному массиву обязательной информации.

Руководствуясь таким принципом, можно также упомянуть “Тонкие и толстые вопросы” авторов Присс Е.А. и Манаковой М.В. Такие вопросы дают задание ученику найти информацию (для тонких вопросов) + интегрировать информацию, интерпретировать и оценить (для толстых). В составе комплекса, не разделяясь на группы, данный метод привел к росту высокого уровня с 17.2% до 37.9%.

Более детальный разбор эксперимента авторов А.А. Фонсеки и О.Д. Федорова. Длительность эксперимента составляла один учебных год. Общая выборка 511 учащихся и 2 образовательные организации.

Таблица 1

Типы заданий и их эффективность

Table 1

Task types and their effectiveness

№	Тип задания	Задание	Применение	Эффективность
1	Выполнение определенной задачи во время чтения	Поиск и извлечение главной информации	Ученик находит в тексте конкретные ответы отвечая на вопросы напр., “Какую оценку автор дает этим событиям?”	Базовый уровень рекомендованные для Контрольной группы
2	Задание на планирование и рефлексию при выполнении	Прочитывание текста, умение его объяснить и задаться своими вопросами	Ученик объясняет свое определение авторской позиции и как можно использовать этот текст еще (отвечая на вопросы учителя)	В Экспериментальной группе значительно выше динамика, чем в КГ (+7-15% по операциям оценивания)
3	Задания на формирование представлений о специфике и структуре различных типов текстов	Понимание текстов и способность их различать (также посредством работы на уроке с помощью вопросов учителя)	Ученик определяет к какому стилю принадлежит этот текст и объясняет свою точку зрения	Наиболее эффективно для несплошных и нестандартных текстов (+22,1% в ЭГ)
4	Творческие задания с текстами	Интеграция и интерпретация + творческое применение	На основе текста составить диалог, нарисовать схему, сформулировать вопросы	Способствует развитию операций понимания (+10,6% по группе)

Источник: [12]

Таблица 2

Распределение учащихся по уровням читательской грамотности (в%)

Table 2

Distribution of students by reading literacy level (%)

Уровень читательской грамотности	Контрольная группа (сент)	Контрольная группа (март)	Разница в изменениях показателей	Экспериментальная группа (сент)	Экспериментальная группа (март)	Разница в изменениях показателей
Очень низкий (ниже 1 уровня)	3.7	7.8	+4.1	9.5	8.6	-0.9
Низкий (1 уровень)	57.8	49.5	-8.3	51.7	40.5	-11.2
Средний уровень (2 уровень)	31.7	34.4	+2.7	34.9	38.4	+3.5
Высокий (3 уровень)	6.9	8.7	+1.8	3.9	19.8	+15.9

Источник: [12]

Как видно из таблицы, в экспериментальной группе уровень учащихся с высоким уровнем читательской грамотности увеличился на 15,9%. В контрольной группе прирост составил лишь 1.8%. И в экспериментальной группе доля учащихся, которые не справились ни с одним заданием уменьшилась на 0.9%, в то время как в контрольной группе возросла на 4.1%.

Из этого можно сделать вывод, что использование дополнительных материалов к учебникам в определенном порядке под руководством учителя предполагает под собой достаточно большой рост за учебный год уровня читательской грамотности. Растет понимание текста, умение его анализировать. Также улучшаются навыки рефлексии и саморефлексии.

Таблица 3

Динамика по группам читательских операций (в % успешности)

Table 3

Dynamics by reading operation groups (in % success)

Группа операций	Контрольная группа (сент–март)	Экспериментальная группа (сент–март)
Поиск и получение информации из текста	+2.0%	+8.5%
Понимание текста и связи между его фрагментами	+2.0%	+10.6%
Оценивание и рефлексия над содержанием и формой текста	+0.7%	+7.9%

Источник: [12]

В работе Присс Е.А., Манаковой М.В. изучалось влияние интерактивных приемов на развитие читательской грамотности пятиклассников. Исследование было проведено только в экспериментальной группе. Количество учащихся гораздо меньше и составляло всего 29 школьников. Динамика изменений в % составила:

Таблица 4

Table 4

Уровень	Изменение (констатация → контроль)
Низкий	-10.4
Средний	-17.2
Высокий	+20.7
Повышенный	-6.9 (появился)

Источник: [9]

Исследования других авторов, приведенных в данной статье не имеют живого опыта и экспериментальности. Они несут исключительно методический или теоретический характер. Предлагают набор определенных методик и интерактивных приемов, которые можно применять на уроках в школе.

Экспериментальных данных они не имеют, но присутствует теоретическая качественная подоплека. В работе С.В. Токмяниной и О.С. Уколовой присутствуют примеры разноуровневых заданий. Е.А. Присс и М.В. Манакова обосновывают актуальность развития читательской грамотности в соответствии с обновленным ФГОС ООО и описывают те же интерактивные приемы, что и в эмпирической работе, но без эксперимента.

В.С. Меркурьева описывает взаимодействие не только с историей, но и с другим предметом, литературой. Количественные показатели также не приводятся. Также в статье У.М. Ашима приводится

Синквейн как средство развития творческих способностей (на материале русского языка как иностранного). Применительно к урокам истории данный прием может использоваться как инструмент рефлексии, одна экспериментальные данные также отсутствуют.

Выводы

Перечисленные в статье авторы приводят несколько способов воспитания в современном школьнике читательской грамотности. Эти способы состоят из вопросов, составления пересказов, индивидуальных подходов и других. Все эти способы являются эффективными на основе анализов, проведенных авторами в своих научных работах.

Современные условия обучения позволяют интегрировать эти методы в процесс обучения, но не полностью. Из-за отсутствия специальных условий данные методы и идеи использовать достаточно затруднительно. Меркурьева В.С. выступает с идеей создания единых методических рекомендаций с последующим совершенствованием, что является очень модернистским и очень эффективным подходом.

Наиболее качественной с точки зрения прироста уровня читательской грамотности и развития операций понимания текста оказалась методическая модель, основанная на систематической работе с дополнительным текстом учебника.

Авторы дают определение читательской грамотности и все сходятся в практически едином мнении, что такая грамотность очень важна для развития, она позволяет усваивать материал и лучше работать с текстами.

Рассмотренные в статье задания и интерактивные методы представляют собой совокупность наиболее полезных и эффективных способов развития читательской грамотности у школьников. Использование их можно внедрять в сам обязательный процесс обучения и они покажут наибольший рост развития.

Однако, вопрос о внедрении отдельного методического пособия остается открытым. Наименее изученными также остаются вопросы об сравнительной эффективности отдельных приемов, долгосрочного эффекта, адаптации предлагаемых моделей для разных типов текстов и относительный контингент участников.

И способы развития читательской грамотности также придуманы и перечислены не всевозможные. Дальнейшие исследования могут быть направлены на сравнительный анализ надобности и работы отдельных интерактивных методов и приемов и их апробацию. И достигнутый уровень открывает еще большие перспективы для дальнейшего роста.

Список источников

1. Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 N 287 (ред. от 18.06.2025) "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования" (Зарегистрировано в Минюсте России 05.07.2021 N 64101) // Официальный интернет-портал правовой информации http://pravo.gov.ru, 05.07.2021.
2. Ашим У. М. Синквейн как средство развития творческих способностей учащихся // Полилингвальность и транскультурные практики. 2015. №5.
3. Буяров Д.В., Киселева Я.А. Формирование читательской грамотности на уроках истории // Вестник Марийского государственного университета. 2023. №3 (51).
4. Галлямова Г.Ф. Развитие читательской грамотности учащихся посредством ТРИЗ-педагогики // Управление образованием: теория и практика. 2024. №6-1 (83).
5. Корец А.О., Костенко А.А. Формирование читательской грамотности учащихся начальной школы // Экономика и социум. 2025. №11-2 (138).
6. Куцева Е.А., Нестеров Д.А. Формирование читательской грамотности школьников на уроках истории: историографический аспект // СНВ. 2023. №3.
7. Меркурьева В.С. Формирование читательской грамотности на уроках истории: методика межпредметного взаимодействия // Известия ВГПУ. 2023. №7 (180).
8. Присс Е.А, Манакова М.В. Теоретические основы развития читательской грамотности пятиклассников на уроках истории // Образование и воспитание дошкольников, школьников, молодежи: теория и практика. 2024. №2.
9. Присс Е.А., Манакова М.В. Влияние интерактивных приёмов на развитие читательской грамотности пятиклассников на уроках истории // Наука в жизни человека. 2025. №1.

10. Рыжкова И.В., Толстенко С.А. Методика формирования читательской грамотности учащихся на уроках русского языка и литературы // Московский педагогический журнал. 2024. №4.

11. Токмянина С. В., Уколова О. С. Формирование читательской грамотности на уроках всеобщей истории в 5-м классе // Уральский вестник образования. 2023. № 2. С. 45 – 53.

12. Фонсека А.А., Федоров О.Д. Развитие читательской грамотности учащихся средствами дополнительного текста учебника истории (методический аспект) // Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. №6.

References

1. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated May 31, 2021 N 287 (as amended on June 18, 2025) "On Approval of the Federal State Educational Standard of Basic General Education" (Registered with the Ministry of Justice of Russia on July 5, 2021 N 64101). Official Internet Portal of Legal Information http://pravo.gov.ru, July 5, 2021.

2. Ashim U.M. Cinquain as a Means of Developing Students' Creative Abilities. Polylingualism and Transcultural Practices. 2015. № 5.

3. Buyarov D.V., Kiseleva Ya.A. Formation of Reading Literacy in History Lessons. Bulletin of the Mari State University. 2023. № 3 (51).

4. Galliamova G.F. Developing Students' Reading Literacy through TRIZ Pedagogy. Education Management: Theory and Practice. 2024. № 6-1 (83).

5. Korets A.O., Kostenko A.A. Forming Reading Literacy of Primary School Students. Economy and Society. 2025. № 11-2 (138).

6. Kutseva E.A., Nesterov D.A. Forming Reading Literacy of Schoolchildren in History Lessons: A Historiographical Aspect. SNV. 2023. № 3.

7. Merkuryeva V.S. Forming Reading Literacy in History Lessons: A Methodology of Interdisciplinary Interaction. Izvestiya VSPU. 2023. № 7 (180).

8. Priss E.A., Manakova M.V. Theoretical Foundations for Developing Reading Literacy in Fifth-Graders in History Lessons. Education and Upbringing of Preschoolers, Schoolchildren, and Youth: Theory and Practice. 2024. № 2.

9. Priss E.A., Manakova M.V. The Impact of Interactive Techniques on the Development of Reading Literacy in Fifth-Graders in History Lessons. Science in Human Life. 2025. № 1.

10. Ryzhkova I.V., Tolstenko S.A. Methods for Developing Reading Literacy in Students in Russian Language and Literature Lessons. Moscow Pedagogical Journal. 2024. № 4.

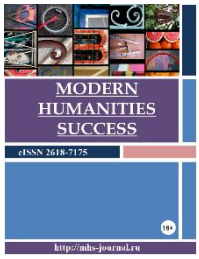
11. Tokmyanina S.V., Ukolova O.S. Development of Reading Literacy in General History Lessons in the 5th Grade. Ural Bulletin of Education. 2023. № 2. P. 45 – 53.

12. Fonseca A.A., Fedorov O.D. Development of students' reading literacy by means of additional text in a history textbook (methodological aspect). Domestic and foreign pedagogy. 2024. № 6.

Информация об авторе

Афонин М.В., преподаватель, Российский государственный университет правосудия им. В.М. Лебедева

© Афонин М.В., 2026



Научно-исследовательский журнал «*Modern Humanities Success / Успехи гуманитарных наук*»
https://mhs-journal.ru
2026, № 10 / 2026, Iss. 10 https://mhs-journal.ru/archives/category/publications
Научная статья / Original article
Шифр научной специальности: 5.8.5. Теория и методика спорта (педагогические науки)
УДК 796.015.1
DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-212-216

Сравнительный анализ влияния линейной, волновой и блоковой систем периодизации нагрузок на результат в становой тяге у пауэрлифтеров с учетом их квалификации

[1] Гаврилов А.Н.,
[1] Московская государственная академия физической культуры

Аннотация: настоящая работа посвящена сопоставлению трёх подходов к организации тренировочных нагрузок — линейного, волнового и блокового — с точки зрения их воздействия на прирост силовых результатов в соревновательном упражнении становая тяга у пауэрлифтеров, обладающих квалификацией I разряда.

В ходе эксперимента проведены входное и финальное тестирование одноповторного максимума (1ПМ — подъём предельного веса на одно повторение) в становой тяге, осуществлён строгий контроль тренировочных параметров (объём, интенсивность) и выполнена статистическая обработка результатов с применением t-критерия Стьюдента.

Полученные результаты дают основание утверждать, что для пауэрлифтеров квалификации I разряда, наиболее продуктивной стратегией повышения результата в становой тяге является линейная периодизация нагрузок. Её эффективность может быть связана с последовательным и предсказуемым увеличением интенсивности при постепенном снижении тренировочного объёма, что создаёт благоприятные условия для устойчивой адаптации спортсменов данного уровня квалификации.

Выводы исследования имеют прикладное значение для тренеров и спортсменов, открывая возможности для совершенствования тренировочного процесса при подготовке к ответственным стартам.

Ключевые слова: становая тяга, системы периодизации нагрузок, квалифицированные спортсмены, пауэрлифтинг

Для цитирования: Гаврилов А.Н. Сравнительный анализ влияния линейной, волновой и блоковой систем периодизации нагрузок на результат в становой тяге у пауэрлифтеров с учетом их квалификации // Modern Humanities Success. 2026. № 10. С. 212 – 216. DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-212-216

Поступила в редакцию: 1 июня 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 25 июня 2026 г.; Принята к публикации: 14 июля 2026 г.

***

Comparative analysis of the impact of linear, wave-like and block periodization systems on deadlift performance in powerlifters considering their qualification level

[1] Gavrilov A.N.,
[1] Moscow State Academy of Physical Culture

Abstract: this study is devoted to the comparison of three approaches to the organization of training loads — linear, undulating, and block periodization — in terms of their effect on the increase in strength performance in the competitive deadlift exercise among powerlifters holding the qualification of First-Class rank.

In the course of the experiment, baseline and final testing of the one-repetition maximum (1RM — the maximum weight lifted for one repetition) in the deadlift was conducted, strict control of training parameters, including volume and intensity, was carried out, and the results were statistically processed using Student's t-test.

The obtained results provide grounds to state that, for First-Class powerlifters, the most productive strategy for improving deadlift performance is linear load periodization. Its effectiveness may be associated with a consistent and predictable increase in intensity combined with a gradual decrease in training volume, which creates favorable conditions for stable adaptation in athletes of this qualification level.

The findings of the study have practical significance for coaches and athletes, opening up opportunities for improving the training process in preparation for important competitions.

Keywords: deadlift, load periodization systems, qualified athletes, powerlifting

For citation: Gavrilov A.N. Comparative analysis of the impact of linear, wave-like and block periodization systems on deadlift performance in powerlifters considering their qualification level. Modern Humanities Success. 2026. 10. P. 212 – 216. DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-212-216

The article was submitted: June 1, 2026; Approved after reviewing: June 25, 2026; Accepted for publication: July 14, 2026.

Введение

На сегодняшний день в современной литературе можно встретить множество актуальных исследований, посвящённых организации подготовки спортсменов на этапах становления спортивного мастерства. При этом, исследований по спортивной подготовки для высших достижений и организаций тренировочных нагрузок (линейной, волновой и блоковой) — с точки зрения их воздействия на прирост силовых результатов у пауэрлифтеров — проведено не было [9, С. 168]. Стоит отметить, что именно становая тяга является одним из трёх соревновательных упражнений в пауэрлифтинге, а также выступает самостоятельной дисциплиной на отдельных турнирах [8, С. 126]. В связи с чем, подбор оптимальной системы периодизации тренировочного процесса имеет определяющее значение для достижения высоких спортивных результатов [12]. И, прежде всего, центральный принцип линейной периодизации заключается в планомерном переходе от общеподготовительных нагрузок к специализированным, что обеспечивает последовательное наращивание силы и выход на пиковую форму к целевым соревнованиям.

И, связано это с тем, что высокая концентрация тренировочных нагрузок (когда они направлены на правильно подобранные целевые способности) обеспечивает эффективную стимуляцию соответствующих компонентов спортивной подготовленности [4, С. 17]. При это, блоковый подход к организации нагрузок нацелен на совершенствование адаптационных механизмов и повышение отдачи от тренировочного процесса (он широко применяется как в циклических дисциплинах (бег, плавание), так и в силовых видах спорта (тяжёлая атлетика, пауэрлифтинг)), а отличительная черта волновой периодизации состоит в нелинейном варьировании тренировочных параметров (например, чередование сессий с высоким объёмом и высокой интенсивностью), что позволяет ограничить привыкание организма к однотипной нагрузке и поддерживать непрерывную положительную динамику [1, С. 2351]. Однако, здесь важно подчеркнуть ещё один момент, что тренировочные нагрузки при одновременном решении перечисленных задач зачастую несовместимы и вызывают противоречивые адаптационные реакции [3, С. 405].

Таким образом, проблеме совместимости разнонаправленных тренирующих воздействий сразу нескольких физических качеств отечественными и зарубежными исследователями уделялось недостаточно внимания. И, данная ситуация является причиной отсутствия исследований в области конкретной специфики развития физических качеств, которая смогла бы идентифицироваться как метод сопряжённого воздействия, основанного на силовых и скоростно-силовых способностях [11], а также на методах динамических и максимальных усилий [2, С. 195].

Целью настоящего исследования является сопоставление эффективности трёх моделей периодизации — линейной, волновой и блоковой — применительно к соревновательному упражнению становая тяга у спортсменов, обладающих квалификацией I разряда.

Материалы и методы исследований

Участниками эксперимента стали 30 атлетов (мужчины, возраст 25–35 лет, тренировочный стаж 3–5 лет), имеющих квалификацию I разряда.

Методом случайного отбора они были распределены в три равные группы по 10 человек, каждая из которых на протяжении 12 недель придерживалась собственной системы периодизации. Продолжительность эксперимента составила 12 недель. Исходные и финальные показатели 1ПМ (повторный максимум — подъём максимального веса на одно повторение) в становой тяге фиксировались перед началом и по завершении исследования. Параметры нагрузки для группы, использовавшей блоковую периодизацию, представлены в таблице 1.

Таблица 1

Величина нагрузки в группе с блоковой системой периодизации нагрузок

Table 1

Load magnitude in a group with a block-based load periodization system

Недели	Фаза	Интенсивность (% от 1ПМ)	Объём (кол-во подъёмов)
1–4	Гипертрофия	65–72%	128
5–8	Максимальная сила	78–87%	80
9–11	Мощность / пиковая сила	90–97%	40
12	Тестирование 1ПМ	100%	—

Примечание: 1ПМ — повторный максимум — максимальный вес на 1 повторение.

Блоковый подход предполагает наличие специализированных фаз, обеспечивая выраженное снижение объёма и существенное повышение интенсивности, что позволяет достичь высокой концентрации целенаправленной нагрузки [5, С. 8]. Данная методика позволяет тренерам выстраивать наиболее оптимальную спортивную подготовку на протяжении всего годичного цикла, тем самым повышать спортивные достижения на соревнованиях различного уровня [7, С. 299].

Параметры нагрузки для группы с линейной периодизацией представлены в таблице 2.

Таблица 2

Величина нагрузки в группе с линейной системой периодизации нагрузок

Table 2

Load magnitude in a group with a linear load periodization system

Недели	Интенсивность (% от 1ПМ)	Объём (кол-во подъёмов)
1–2	60–65%	160
3–4	67–72%	128
5–6	74–78%	96
7–8	80–85%	80
9–10	87–92%	60
11	93–97%	40
12	Тестирование 1ПМ	100%

Примечание: 1ПМ — повторный максимум — максимальный вес на 1 повторение

Линейная система периодизации предполагает плавное уменьшение объёма и нарастание интенсивности по мере приближения к соревновательному периоду. Параметры нагрузки для группы с волновой периодизацией представлены в таблице 3.

Таблица 3

Величина нагрузки в группе с волновой системой периодизации нагрузок

Table 3

Load magnitude in a group with a wave-based load periodization system

Недели	Тренировка 1 (тяжёлая)	Тренировка 2 (средняя)	Тренировка 3 (лёгкая)
1–2	5×4 / 80% 1ПМ	4×8 / 65% 1ПМ	3×6 / 70% 1ПМ
3–4	5×3 / 83% 1ПМ	4×8 / 65% 1ПМ	3×6 / 72% 1ПМ
5–6	5×3 / 87% 1ПМ |	4×6 / 70% 1ПМ	3×5 / 75% 1ПМ
7–8	5×2 / 90% 1ПМ	4×6 / 72% 1ПМ	3×5 / 77% 1ПМ
9–10	4×2 / 93% 1ПМ	4×5 / 75% 1ПМ	3×4 / 80% 1ПМ
11	3×1 / 95–97% 1ПМ	3×4 / 78% 1ПМ	3×3 / 82% 1ПМ
12	Тестирование 1ПМ		

Примечание: 1ПМ — повторный максимум — максимальный вес на 1 повторение

Волновая система периодизации использует нелинейное изменение объёма и волнообразную динамику интенсивности, что препятствует возникновению адаптационного плато посредством регулярной смены тренировочных стимулов [10].

Результаты и обсуждения

Результаты эксперимента сведены в таблице 4.

Таблица 4

Результаты в упражнении становая тяга, показанные спортсменами, использующими блоковую, волновую и линейную системы периодизации нагрузок

Table 4

Deadlift results demonstrated by athletes using block, wave, and linear periodization systems

Группа	N	среднее значение (до)	среднее значение(после)	Т-значение	Стат.вывод
Блоковая	10	165.8	175.4	19.5	< 0.001
Волновая	10	165.6	177.5	20.06	< 0.001
Линейная	10	165.7	180.2	24.23	< 0.0001

Примечание :T – значение критерия Стьюдента для связанных выборок, N – Количество спортсменов

Средний прирост результата в упражнении становая тяга в каждой группе:

- Группа A (линейная): +14.5 кг
- Группа B (волновая): +11.9 кг
- Группа C (блоковая): +9.6 кг

Анализ полученных данных выявил, что наибольший прирост силы в становой тяге продемонстрировала группа спортсменов, использовавшая линейную периодизацию нагрузок. Средний прирост результата в данной группе составил **14,5 кг**, или **8,75%**. В группе, применявшей волновую периодизацию, прирост составил **11,9 кг**, или **7,19%**, а в группе с блоковой периодизацией — **9,6 кг**, или **5,79%**.

Таким образом, на сегодняшний день в спорте существуют разные технологии совершенствования силовых способностей, которые включают в себя выполнение упражнений в необходимом режиме и только максимальный прирост в группе с линейной периодизацией может быть объяснён тем, что для пауэрлифтеров квалификации I разряда наиболее эффективной оказалась последовательная и предсказуемая динамика тренировочной нагрузок [6, С. 367].

Постепенное повышение интенсивности при одновременном снижении общего объёма создавало благоприятные условия для устойчивой адаптации, накопления силового потенциала и выхода на более высокий результат в соревновательном упражнении.

Волновая периодизация также обеспечила выраженный прирост результата, однако уступила линейной модели. Это может быть связано с тем, что регулярное чередование объёма и интенсивности требует более высокого уровня подготовленности и способности спортсмена быстро адаптироваться к смене тренировочных стимулов. Блоковая периодизация показала положительную динамику, однако в условиях подготовки пауэрлифтеров I разряда её эффективность оказалась менее выраженной по сравнению с линейной и волновой моделями. Вероятно, высокая концентрация специализированных нагрузок в отдельных фазах тренировочного цикла требует большего тренировочного опыта и более развитых адаптационных возможностей, характерных для спортсменов более высокой квалификации.

Выводы

Таким образом, для пауэрлифтеров квалификации I разряда наиболее эффективной оказалась линейная система периодизации нагрузок. Её преимущество может быть связано с последовательным повышением интенсивности и постепенным снижением тренировочного объёма, что создаёт благоприятные условия для устойчивой адаптации, накопления силового потенциала и повышения результата в соревновательном упражнении.

Практическая значимость исследования заключается в том, что полученные данные могут быть использованы тренерами и спортсменами при планировании тренировочного процесса пауэрлифтеров I разряда, особенно в период подготовки к ответственным соревнованиям.

Список источников

1. Майкл Х. Периодизация и блочная периодизация в спорте: акцент на силу-Силовые тренировки – провокационное и вызывающее повествование // Журнал исследований силы и кондиционирования. 2021. № 8. С. 2351 – 2371.

2. Игнатов А.А. Периодизация спортивной тренировки как способ комплексного развития физических качеств студентов военных учебных центров при вузах // Вестник Томского государственного университета. 2025. № 517. С. 195.

3. Использование концепции блоковой переодизации спортивной тренировки в подготовке квалифицированных биатлонистов // Национальный государственный университет физической культуры, спорта и здоровья имени П.Ф. Лесгафта. Санкт-Петербург. 2023. С. 405.

4. Иссурин В.Б. Результаты исследований и практические рекомендации по построению тренировки спортсменов на основе боковой периодизации. М. : Спорт. 2023. С. 17.

5. Петрович А. Проблема интеграции теории спортивной тренировки: блоковая периодизация против традиционной теории // Российский журнал спортивной науки: медицина, физиология, тренировка. 2025. № 1. С. 8.

6. Технологии совершенствования силовых способностей спортсменов // Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. М. 2023. № 4. С. 367.

7. Филимонов Р.Н. Использование блоковой периодизации при организации годичного цикла подготовки в группах спортивного совершенствования образовательных организаций МВД России // Башкирский государственный аграрный университет. 2026. № 3. С. 299.

8. Шейко Б.И. История развития пауэрлифтинга в СССР и России // Пауэрлифтинг в Смоленской области. Москва. 2022. С. 126.

9. Шмахтенкова М.О. Организация тренировочного процесса пауэрлифтеров на начальном этапе спортивной подготовки // Известия ТулГУ. Физическая культура. Спорт. Москва. 2026. № 1. С. 168.

10. Периодизация нагрузок: как продвинутым атлетам избежать плато и травм. URL: https://radiotochki.net/blog/fitness-vibe/ periodizaciya-nagruzok-kak-prodvinutym-atletam-izbezhat-plato-i-travm.html (дата обращения: 09.06.2026).

11. Simmons L. The conjugate method: Enhanced through the research of Westside Barbell. Westside Barbell. 2022. P. 122.

12. Atomic 4.The Basics of Periodization Training in Sports. Vitruve: Velocity-Based Training, 12 Nov. 2022. URL: https://vitruve.fit/blog/the-basics-of-periodization-training-in-sports/ (дата обращения: 09.06.2026).

References

1. Michael H. Periodization and Block Periodization in Sport: A Focus on Strength - Strength Training – A Provocative and Challenging Narrative. Journal of Strength and Conditioning Research. 2021. № 8. P. 2351 – 2371.

2. Ignatov A.A. Periodization of Sports Training as a Method of Comprehensive Development of Physical Qualities of Students of Military Training Centers at Universities. Bulletin of Tomsk State University. 2025. № 517. P. 195.

3. Using the Concept of Block Periodization of Sports Training in the Preparation of Qualified Biathletes. Lesgaft National State University of Physical Education, Sports and Health. St. Petersburg. 2023. P. 405.

4. Issurin V.B. Research Results and Practical Recommendations for Buildin... 2023. P. 17.

5. Petrovich A. The Problem of Integrating Sports Training Theory: Block Periodization versus Traditional Theory. Russian Journal of Sports Science: Medicine, Physiology, Training. 2025. № 1. P. 8.

6. Technologies for Improving Athletes' Strength Capabilities. Plekhanov Russian University of Economics, Scientific Notes of P.F. Lesgaft University. Moscow. 2023. № 4. P. 367.

7. Filimonov R.N. Using Block Periodization in Organizing the Annual Training Cycle in Sports Improvement Groups of Educational Organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia. Bashkir State Agrarian University. 2026. № 3. P. 299.

8. Sheiko B.I. History of Powerlifting Development in the USSR and Russia. Powerlifting in the Smolensk Region. Moscow. 2022. P. 126.

9. Shmakhtenkova M.O. Organization of the training process of powerlifters at the initial stage of sports training. Izvestiya Tula State University. Physical Education. Sport. Moscow. 2026. № 1. P. 168.

10. Periodization of loads: how advanced athletes can avoid plateaus and injuries. URL: https://radiotochki.net/blog/fitness-vibe/periodizaciya-nagruzok-kak-prodvinutym-atletam-izbezhat-plato-i-travm.html (Accessed: 09.06.2026).

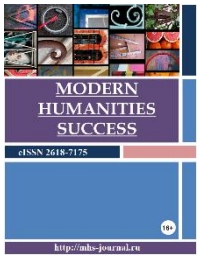
11. Simmons L. The conjugate method: Enhanced through the research of Westside Barbell. Westside Barbell. 2022. P. 122.

12. Atomic 4. The Basics of Periodization Training in Sports. Vitruve: Velocity Based Training, 12 Nov. 2022. URL: https://vitruve.fit/blog/the-basics-of-periodization-training-in-sports/ (Accessed: 09.06.2026).

Информация об авторе

Гаврилов А.Н., аспирант, Московская государственная академия физической культуры

© Гаврилов А.Н., 2026



Научно-исследовательский журнал «*Modern Humanities Success / Успехи гуманитарных наук*»
https://mhs-journal.ru
2026, № 10 / 2026, Iss. 10 https://mhs-journal.ru/archives/category/publications
Научная статья / Original article
Шифр научной специальности: 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
УДК 378.147.88
DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-217-222

Развитие инженерного мышления у студентов нефтегазового профиля при изучении курса гидравлических машин

[1] Михайлова С.В.,
[1] Тюменский индустриальный университет

Аннотация: в статье предпринята попытка теоретического анализа и экспериментальной проверки развития инженерного мышления у студентов нефтегазовых направлений подготовки в процессе изучения дисциплины «Гидравлические машины». Цель исследования – теоретически обосновать структуру инженерного мышления применительно к нефтегазовому профилю, разработать и экспериментально проверить методику его развития на материале гидравлических машин. На основе анализа публикаций и исследований в области инженерной педагогики выделены три компонента инженерного мышления: технико-алгоритмический, пространственно-образный и операционно-деятельностный. Предложена авторская методика развития данных компонентов, включающая решение диагностических задач с неполными исходными данными, работу в малых группах с распределением ролей и рефлексию мыслительных операций. В статье приводятся экспериментальные результаты исследования уровня сформированности инженерного мышления у студентов технического вуза (n=52) на базе Тюменского индустриального университета филиала в г. Нижневартовске. Доказано, что применение разработанной методики позволяет статистически значимо повысить уровень инженерного мышления ($\varphi_{эмп}$=2,78, p<0,05). Делаются выводы о необходимости включения диагностических задач в практикум по гидравлическим машинам.

Ключевые слова: инженерное мышление, гидравлические машины, студенты нефтегазового профиля, диагностические задачи, педагогический эксперимент

Для цитирования: Михайлова С.В. Развитие инженерного мышления у студентов нефтегазового профиля при изучении курса гидравлических машин // Modern Humanities Success. 2026. № 10. С. 217 – 222. DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-217-222

Поступила в редакцию: 1 июня 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 25 июня 2026 г.; Принята к публикации: 14 июля 2026 г.

***

Development of engineering thinking in oil and gas students when studying the course of hydraulic machines

[1] Mikhailova S.V.,
[1] Industrial University of Tyumen

Abstract: the article attempts a theoretical analysis and experimental verification of the development of engineering thinking in students of oil and gas training areas in the process of studying the discipline «Hydraulic machines». The purpose of the study is to theoretically substantiate the structure of engineering thinking in relation to the oil and gas profile, to develop and experimentally test a methodology for its development based on hydraulic machines. Based on the analysis of publications and research in the field of engineering pedagogy, three components of engineering thinking are identified: technical-algorithmic, spatial-imagery and operational-activity. The author's methodology for the development of these components is proposed, including solving diagnostic problems with incomplete initial data, working in small groups with role distribution and reflection of thinking operations. The article presents the experimental results of a study of the level of formation of engineering thinking among students of a technical university (n=52) on the basis of Tyumen Industrial University. It is proved that the use of the developed methodology can statistically significantly increase the level of engineering thinking (φ_{emp}=2.78, p<0.05). Conclusions are drawn about the need to include diagnostic tasks in the practical course on hydraulic machines.

Keywords: engineering thinking, hydraulic machines, oil and gas students, diagnostic tasks, pedagogical experiment

For citation: Mikhailova S.V. Development of engineering thinking in oil and gas students when studying the course of hydraulic machines. Modern Humanities Success. 2026. 10. P. 217 – 222. DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-217-222

The article was submitted: June 1, 2026; Approved after reviewing: June 25, 2026; Accepted for publication: July 14, 2026.

Введение

Динамичность меняющегося мира, охваченного процессами цифровизации и технологического обновления нефтегазовой отрасли, актуализировала проблему подготовки специалиста, способного не только эксплуатировать гидравлическое оборудование, но и оперативно диагностировать неисправности, выстраивать причинно-следственные связи в нештатных ситуациях. Как подчеркивает Н.А. Шматко, большинство производственных сфер сегодня ориентированы на проектное управление и решение нетиповых задач, что требует от специалиста уже не столько владения отдельными технологиями, сколько его готовности к анализу неполной информации и принятию решений в условиях неопределённости [1]. Способность специалиста к инженерному мышлению становится настоящим трендом в современной педагогической литературе. Так, Т.В. Кудрявцев определяет инженерное мышление как сложное интегративное качество, включающее техническую наблюдательность, пространственное воображение и алгоритмическую культуру [2]. Вопрос о первостепенной значимости инженерного мышления применительно к нефтегазовой деятельности поднимают также С.В. Вьюгина, J. Heywood и др. [3;4;5].

В последние годы наблюдается устойчивый интерес исследователей к проблеме формирования особых мыслительных навыков у будущих инженеров. В работах В.А. Ширяева обосновывается эффективность решения изобретательских задач для развития технического мышления [6]. Г.П. Соколова акцентирует роль пространственного воображения, которое лежит в основе понимания рабочих процессов в гидравлических машинах [7]. Зарубежные коллеги (S. Kline, J. Heywood) также подтверждают, что инженерное мышление не является врождённым или автоматически формируемым побочным продуктом обучения, а требует целенаправленного педагогического сопровождения. Вместе с тем, как отмечает П.Г. Щедровицкий, в высшей технической школе до сих пор преобладает «знаниевая» парадигма, где главным считается усвоение формул и алгоритмов, а не умение их творчески применять в нестандартной ситуации [8].

Справедливости ради следует уточнить, что за рубежом проблема недостаточного развития инженерного мышления у выпускников технических вузов была обозначена несколько ранее. Уже в начале 2000-х годов в рамках проектов Tuning и CDIO были сформулированы требования к личностным и мыслительным компетенциям инженеров, среди которых особое место заняли системное мышление, умение работать с неопределённостью и способность к диагностике сложных технических систем. В российской педагогике высшей школы эти идеи стали активно разрабатываться примерно с 2015 года, однако до сих пор остаются слабо реализованными в рабочих программах конкретных дисциплин, в том числе по гидравлическим машинам.

Анализ учебных планов и рабочих программ по направлению 21.03.01 «Нефтегазовое дело» показывает, что дисциплина «Гидравлические машины» преимущественно ориентирована на освоение расчётных алгоритмов (определение напора, КПД, мощности насоса) и запоминание конструктивных особенностей. Задачи диагностического типа, требующие выдвижения гипотез, построения веера возможных причин неисправности и их проверки косвенными признаками, представлены крайне недостаточно. В большинстве практикумов доминируют задачи с единственным правильным ответом и полным набором исходных данных. Это формирует у студентов иллюзию, что инженерная деятельность всегда алгоритмизирована, а нештатная ситуация имеет готовое решение в учебнике. На практике же, как свидетельствуют опросы работодателей нефтегазовой отрасли, именно умение быстро ориентироваться в неполной информации и предлагать диагностический план оказывается наиболее востребованным, но одновременно и наименее развитым у выпускников.

Таким образом, возникает противоречие между социальным заказом на специалиста с развитым инженерным мышлением и традиционной практикой обучения гидравлическим машинам, ориентированной на репродуктивное усвоение расчётных схем. Данное противоречие определило проблему настоящего исследования, цель которого – теоретически обосновать структуру инженерного мышления, разработать и экспериментально проверить методику его развития при изучении гидравлических машин.

Материалы и методы исследований

Доминирующий в современной педагогической науке компетентностный подход в русле личностно ориентированной парадигмы определил выбор используемых в исследовании методов. Теоретический анализ отечественных и зарубежных исследований и публикаций в области инженерной педагогики, анализ нормативных материалов, изучение ведущих тенденций в профессиональной практике нефтегазовой отрасли позволили определиться с компонентным составом инженерного мышления будущего выпускника технических направлений. Данные компоненты нами были систематизированы в три группы, а именно: технико-алгоритмический (понимание физических процессов в гидравлических машинах, умение строить алгоритмы диагностики), пространственно-образный (мысленное моделирование потоков жидкости, деформаций деталей) и операционно-деятельностный (переход от анализа к действию, построение последовательности проверок).

На уровне эмпирического исследования была предпринята экспериментальная оценка констатирующего и формирующего уровней развития инженерного мышления у обучающихся технических направлений, для чего были разработаны соответствующие критерии и использовались следующие методики: тест на технико-алгоритмический компонент (5 ситуационных задач по диагностике неисправностей центробежного насоса); субтест на пространственно-образный компонент (задания на мысленное вращение рабочих колёс); кейс на операционно-деятельностный компонент (составление плана диагностики по заданным показателям). Каждый компонент оценивался по трём уровням: низкий (менее 50% правильных ответов), средний (50–75%), высокий (более 75%).

В педагогическом эксперименте приняли участие 52 обучающихся по направлению 21.03.01 «Нефтегазовое дело». Эксперимент проводился в 2025 году. Были сформированы контрольная группа (КГ, n=26, обучение по стандартной программе) и экспериментальная группа (ЭГ, n=26, с применением разработанной методики). Статистическая обработка результатов выполнена с помощью φ-критерия Фишера.

Разработанная методика для экспериментальной группы включала: замещение 40% типовых расчётных задач диагностическими с неполными исходными данными; выполнение заданий в малых группах (3–4 человека) с распределением ролей («аналитик», «критик», «технолог»); письменную рефлексию после каждой задачи с фиксацией наиболее трудных мыслительных операций. Эксперимент продолжался один семестр (16 практических занятий).

Результаты и обсуждения

Вопрос развития инженерного мышления в образовательном процессе профессиональной подготовки прежде не являлся столь актуальным: в основных нормативных документах, регламентирующих деятельность образовательных организаций высшего образования, акцент делался на предметные компетенции. Между тем, в научных публикациях последних лет все настойчивее подчеркивается недостаточная подготовка современных инженерных кадров в части развития аналитических и диагностических навыков (Н.А. Шматко, Ш. Каххаров). Справедливости ради следует уточнить, что за рубежом проблема недостаточного развития инженерного мышления у выпускников технических вузов была обозначена несколько ранее. Так, в работах S. Kline утверждается, что инженерное мышление требует специального формирования, оно не возникает автоматически при изучении технических дисциплин [9].

На констатирующем этапе эксперимента уровни развития инженерного мышления в контрольной и экспериментальной группах достоверно не различались ($p>0,05$). Обобщённые результаты по всей выборке (n=52) представлены в таблице 1.

Таблица 1

Уровни инженерного мышления студентов на констатирующем этапе (%)

Table 1

Levels of engineering thinking of students at the ascertaining stage (%)

Уровень	Технико-алгоритмический компонент	Пространственно-образный компонент	Операционно-деятельностный компонент	Интегральный уровень
Высокий	7,7 (4 чел.)	5,8 (3 чел.)	3,8 (2 чел.)	5,8 (3 чел.)
Средний	42,3 (22 чел.)	36,5 (19 чел.)	30,8 (16 чел.)	38,5 (20 чел.)
Низкий	50,0 (26 чел.)	57,7 (30 чел.)	65,4 (34 чел.)	55,7 (29 чел.)

Как видно из таблицы, низким уровнем развития операционно-деятельностного компонента обладают 65,4% обучающихся (34 человека из 52). Важным в нашем исследовании является тот факт, что современные студенты могут назвать возможную причину неисправности, но испытывают затруднения при построении последовательности диагностических действий. Казалось бы, при наличии открытого доступа к информации и примеров диагностики в сети, студенты технического вуза должны были показать более высокие результаты. Между тем, полученные данные позволяют заключить, что без специально организованного обучения инженерное мышление остаётся на низком уровне.

На формирующем этапе в экспериментальной группе (n=26) применялась разработанная методика. В контрольной группе (n=26) обучение велось традиционно. Пример диагностической задачи: «Подача электроцентробежного насоса снизилась на 20% при неизменном токе двигателя. Давление на выкиде понижено. Каковы первоочередные действия по локализации причины?»

Полученные данные после экспериментального обучения представлены в таблице 2.

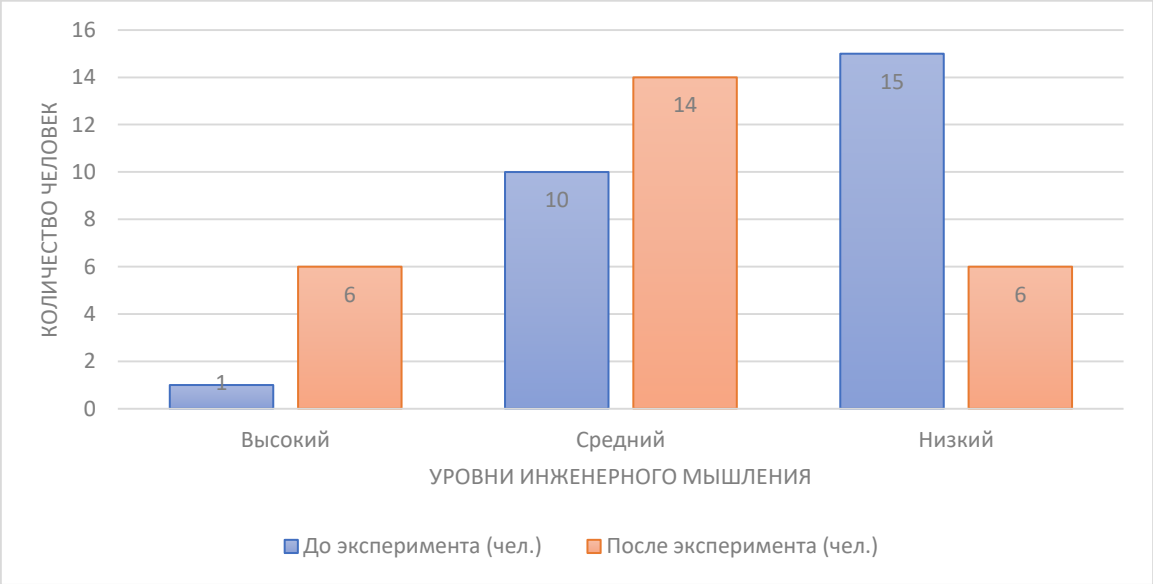
Таблица 2

Уровни инженерного мышления в экспериментальной группе (n=26) до и после эксперимента

Table 2

Levels of engineering thinking in the experimental group (n=26) before and after the experiment

Уровень	До эксперимента (чел. / %)	После эксперимента (чел. / %)
Высокий	1 (3,8%)	6 (23,1%)
Средний	10 (38,5%)	14 (53,8%)
Низкий	15 (57,7%)	6 (23,1%)



В контрольной группе (n=26) значимых изменений не зафиксировано: высокий уровень вырос с 2 (7,7%) до 3 (11,5%), низкий снизился с 14 (53,8%) до 13 (50,0%). Таким образом, анализ результатов эксперимента показывает, что разработанная методика способствует статистически значимому повышению уровня инженерного мышления ($\varphi_{эмп}$ = 2,78, $p<0,05$). Приведение полученных эмпирических данных к единой трехуровневой шкале даёт право заключить, что предложенная методика эффективна для развития всех трёх компонентов, но наиболее заметный прирост отмечен по операционно-деятельностному компоненту.

Выводы

В ходе педагогического исследования были эмпирически проверены теоретические позиции отечественных и зарубежных исследователей в области развития инженерного мышления у студентов технических вузов, доказывающие, с одной стороны, его актуальность в современном нефтегазовом производстве, с другой – недостаточное внимание образовательного процесса к его формированию, и как следствие – неготовность современных выпускников к диагностике и устранению неисправностей гидравлического оборудования.

В результате педагогического исследования были получены результаты, подтверждающие недостаточный уровень развития инженерного мышления у современных обучающихся (интегральный низкий уровень на констатирующем этапе – 55,7% от 52 студентов). Применение авторской методики, включающей диагностические задачи с неполными данными, групповую работу с распределением ролей и рефлексию, позволило в экспериментальной группе увеличить долю студентов с высоким уровнем с 3,8% (1 чел.) до 23,1% (6 чел.) и снизить долю с низким уровнем с 57,7% (15 чел.) до 23,1% (6 чел.).

Образовательный процесс вуза в традиционном формате, действительно, несколько тормозит развитие инженерного мышления (доминирование типовых расчётных задач, недостаточная интеграция диагностических заданий, сложность оценивания мыслительных процессов и другие). Вместе с тем, большинство учёных утверждают о возможности и необходимости развития данной компетенции в образовательном процессе профессиональной подготовки неразрывно с освоением профессиональных дисциплин. Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой цифрового симулятора отказов насосного оборудования и проверкой отсроченных результатов.

Список источников

1. Белова Ю. Ю., Шматко Н. А. Актуальные компетенции инженеров в промышленной робототехнике: новые вызовы и перспективы подготовки // Русский инженер : Сборник тезисов II Всероссийского конгресса с международным участием, Москва, 30 октября – 01 2024 года. Москва: Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана (национальный исследовательский университет). 2024. С. 343 – 344.

2. Кудрявцев Т.В. Психология технического мышления. М.: Педагогика. 1975. 304 с.

3. Вьюгина С. В. Подготовка конкурентоспособных инженеров нефтехимической отрасли в условиях инновационной образовательной среды технического вуза // Вестник Казанского технологического университета. 2011. №8. С. 284 – 286.

4. Heywood J. The Assessment of Learning in Engineering Education: Practice and Policy. Piscataway, NJ: IEEE Press ; Hoboken, NJ: Wiley. 2016. 368 p.

5. Дума Е.А., Кибаева К.В., Мустафина Д.А., Рахманкулова Г.А., Ребро И.В. Уровни сформированности инженерного мышления // Успехи современного естествознания. 2013. № 10. С. 143 – 144.

6. Ширяева В. А. Развитие системно-логического мышления учащихся в процессе изучения теории решения изобретательских задач (ТРИЗ): автореф. дис. … канд. пед. наук / В.А. Ширяева. Саратов. 2020. 24 с.

7. Соколова Г. П. Особенности проектирования изделий наукоемкого машиностроения и возможности универсальной подготовки специалистов // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. 2016. №7 (64). С. 14 – 19.

8. Щедровицкий П.Г. Пространство деятельности и инженерное мышление // Вопросы методологии. 1993. № 3-4. С. 52 – 63.

9. Kline S. Evaluating engineering thinking in undergraduate engineering and liberal arts students // Journal of Engineering Education. 2018. Vol. 107. Iss. 3. P. 429 – 444.

References

1. Belova Yu.Yu., Shmatko N.A. Actual Competencies of Engineers in Industrial Robotics: New Challenges and Training Prospects. Russian Engineer: Collection of Abstracts of the II All-Russian Congress with International Participation, Moscow, October 30 – January 2024. Moscow: Bauman Moscow State Technical University (National Research University). 2024. P. 343 – 344.

2. Kudryavtsev T.V. Psychology of Technical Thinking. Moscow: Pedagogy. 1975. 304 p.

3. Vyugina S.V. Training Competitive Engineers in the Petrochemical Industry in the Innovative Educational Environment of a Technical University. Bulletin of the Kazan Technological University. 2011. № 8. P. 284 – 286.

4. Heywood J. The Assessment of Learning in Engineering Education: Practice and Policy. Piscataway. NJ: IEEE Press; Hoboken. NJ: Wiley. 2016. 368 p.

5. Duma E.A., Kibaeva K.V., Mustafina D.A., Rakhmankulova G.A., Rebro I.V. Levels of Development of Engineering Thinking. Advances in Modern Natural Science. 2013. № 10. P. 143 – 144.

6. Shiryaeva V.A. Development of Students' Systemic-Logical Thinking in the Process of Studying the Theory of Inventive Problem Solving (TRIZ): Abstract of Cand. Sci. (Pedagogical Sciences) Dissertation. Saratov. 2020. 24 p.

7. Sokolova G.P. Features of designing high-tech engineering products and the possibilities of universal training of specialists. Personality, family, and society: issues of pedagogy and psychology. 2016. № 7 (64). P. 14 – 19.

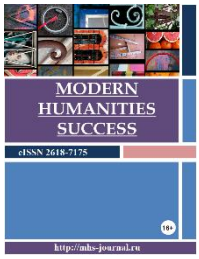
8. Shchedrovitsky P.G. Activity space and engineering thinking. Issues of methodology. 1993. № 3–4. P. 52 – 63.

9. Kline S. Evaluating engineering thinking in undergraduate engineering and liberal arts students. Journal of Engineering Education. 2018. Vol. 107. Iss. 3. P. 429 – 444.

Информация об авторе

Михайлова С.В., кандидат педагогических наук, доцент, Тюменский индустриальный университет

© Михайлова С.В., 2026



Научно-исследовательский журнал «*Modern Humanities Success / Успехи гуманитарных наук*»
https://mhs-journal.ru
2026, № 10 / 2026, Iss. 10 https://mhs-journal.ru/archives/category/publications
Научная статья / Original article
Шифр научной специальности: 5.8.5. Теория и методика спорта (педагогические науки)
УДК 796.92:159.9
DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-223-230

Эффект отложенного закрепления и когнитивные тренировки в лыжероллерном спорте

[1] Писоцкий В.А.,
[1] Сочинский государственный университет

Аннотация: исследование посвящено эффекту отложенного закрепления координационных навыков у лыжероллеров 12–14 лет после применения когнитивно-координационной тренировки. В эксперименте приняли участие 24 спортсмена, разделенных на две группы. Экспериментальная группа выполняла специализированный комплекс когнитивных упражнений на лыжероллерах в течение четырех недель дополнительно к стандартной программе. Контрольная группа занималась по традиционной методике. Для оценки координационной подготовленности использовался комплекс из пяти тестов в четырех временных точках. Результаты показали, что максимальное улучшение показателей в экспериментальной группе наблюдалось спустя 48 часов после последней тренировки, когда завершились процессы консолидации двигательной памяти. Прирост составил 33–50% относительно исходного уровня, тогда как контрольная группа продемонстрировала кратковременное улучшение на 6–13% без дальнейшей динамики. Традиционная методика многократного повторения не создаёт условий для перестройки центральных механизмов управления движением. Разработанная система тестов позволяет фиксировать отсроченный эффект тренировочного воздействия и оценивать эффективность технической подготовки в период формирования устойчивых нейронных связей.

Ключевые слова: эффект отложенного закрепления, когнитивные тренировки, лыжероллерный спорт, координационная подготовленность

Для цитирования: Писоцкий В.А. Эффект отложенного закрепления и когнитивные тренировки в лыжероллерном спорте // Modern Humanities Success. 2026. № 10. С. 223 – 230. DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-223-230

Поступила в редакцию: 6 мая 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 15 июня 2026 г.; Принята к публикации: 14 июля 2026 г.

***

The effect of delayed consolidation and cognitive training in roller-ski

[1] Pisotsky V.A.,
[1] Sochi State University

Abstract: this study examines the effect of delayed consolidation of coordination skills in 12- to 14-year-old roller-skiers following cognitive-coordination training. Twenty-four athletes, divided into two groups, participated in the experiment. The experimental group performed a specialized set of cognitive exercises on roller-skis for four weeks in addition to the standard program. The control group trained using a traditional method. A set of five tests at four time points was used to assess coordination readiness. The results showed that the maximum improvement in performance in the experimental group was observed 48 hours after the last training session, when motor memory consolidation processes were complete. The increase was 33-50% relative to baseline, while the control group demonstrated a short-term improvement of 6-13% with no further progress. Traditional repetition techniques do not create the conditions for restructuring central motor control mechanisms. The developed testing system allows us to record the delayed effects of training interventions and evaluate the effectiveness of technical training during the formation of stable neural connections.

Keywords: delayed reinforcement effect, cognitive training, roller skiing, coordination fitness

For citation: Pisotsky V.A. The effect of delayed consolidation and cognitive training in roller-ski. Modern Humanities Success. 2026. 10. P. 223 – 230. DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-223-230

The article was submitted: May 6, 2026; Approved after reviewing: June 15, 2026; Accepted for publication: July 14, 2026.

Введение

Лыжероллерный спорт предъявляет специфические требования к системе управления движением. Спортсмен работает на узкой нестабильной опоре с высокой скоростью скольжения, что требует точной координации, быстрой реакции на смещение центра масс и способности сохранять устойчивость при изменении рельефа [1]. Эффективное освоение техники передвижения на лыжероллерах невозможно без развития когнитивных функций, обеспечивающих прогнозирование движения, оценку инерции скольжения и коррекцию траектории в режиме реального времени.

Традиционные подходы к технической подготовке лыжероллеров сосредоточены на многократном повторении двигательных паттернов и развитии физических качеств [2]. При этом мало внимания уделяется целенаправленному формированию когнитивных механизмов. Между тем исследования в области нейрофизиологии обучения показывают, что консолидация двигательного навыка происходит не только во время тренировки, но и в период покоя, когда активируются процессы структурной реорганизации нейронных сетей [3]. Этот феномен получил название эффекта отложенного закрепления.

Суть явления состоит в том, что после выполнения целенаправленной когнитивно-координационной нагрузки наблюдается отсроченное улучшение показателей, которое проявляется спустя несколько часов или дней. В отличие от классического эффекта тренировки, связанного с кратковременной активацией нервно-мышечного аппарата, отложенное закрепление отражает более глубокие адаптационные процессы на уровне центральной нервной системы [4]. Предполагается, что в этот период происходит перевод навыка из оперативной памяти в долговременную, усиление синаптических связей и формирование автоматизированных двигательных программ.

Применение когнитивных тренировок в спорте активно развивается в последние годы, однако большинство исследований сосредоточено на игровых видах спорта или видах с высокой степенью непредсказуемости внешней среды. Потенциал когнитивной тренировки для циклических видов спорта, к которым относится лыжероллерный спорт, изучен недостаточно [5]. Существующие работы либо ограничены лабораторными условиями, либо применяют методики, не адаптированные к специфике скоростного передвижения на узкой опоре.

Интерес представляет возрастная группа 12–14 лет, соответствующая сенситивному периоду развития координационных способностей. Именно на этом этапе наблюдается максимальная пластичность нервной системы, что создает благоприятные условия для формирования сложных двигательных навыков и внедрения когнитивно-координационных методов подготовки. Вместе с тем в большинстве тренировочных программ для данного возраста преобладают объемные физические нагрузки, тогда как целенаправленная работа над когнитивными аспектами техники остается на периферии педагогического процесса [6].

Фактологически констатируемое противоречие между потенциальной эффективностью когнитивных тренировочных воздействий и дефицитом методик, адаптированных к специфике лыжероллерного спорта, рассматривается как основание для проведения настоящего исследования, поскольку существующая методологическая неопределенность препятствует адекватной фиксации и интерпретации тренировочных эффектов, в наиболее общем виде обусловливая потребность в выработке новых процедур оценки. Вследствие изложенного представляется необходимым формирование комплекса объективных тестовых процедур, предназначенных для фиксации динамики координационной подготовленности на различных временных интервалах после выполнения тренировочных воздействий, что, в указанном аспекте, обусловливает системный пересмотр методических подходов к оценке техники и конструирование инструментальных средств, обладающих требуемой чувствительностью к изменениям когнитивно-моторного контроля [7].

Цель исследования заключается в выявлении эффекта отложенного закрепления координационных навыков у лыжероллеров возрастной когорты 12–14 лет в результате применения когнитивно-координационных тренировочных воздействий и в разработке системы тестовых процедур, обеспечивающей объективную оценку динамики технической подготовленности в отсроченном периоде, при сохранении исходной логики методологического построения. Гипотеза исследования интерпретируется следующим образом: когнитивно-координационное воздействие способствует улучшению показателей равновесия, повышению стабильности цикловых характеристик и усилению регуляции инерционных параметров, что подлежит эмпирической верификации в рамках предложенной системы тестирования.

Материалы и методы исследований

Исследование проводилось на базе специализированной детско-юношеской спортивной школы в период с сентября по ноябрь. В составе выборки было зафиксировано участие 24 лыжероллера в возрасте 12–14 лет с первым юношеским разрядом и стажем тренировок не менее двух лет, при этом состояние опорно-двигательного аппарата характеризовалось отсутствием травм и допуск к участию в эксперименте осуществлялся врачебным заключением, а получение согласия на участие было обеспечено посредством подписания родителями соответствующих информированных форм, при этом распределение по полу составило 14 мальчиков и 10 девочек.

Участники были разделены на две группы по 12 человек методом случайной выборки Разделение на две однородные по численности подвыборки по 12 человек осуществлялось методом случайной выборки с учетом уравнивания по среднему уровню подготовки, при этом в экспериментальной группе в течение четырех недель предусматривалось выполнение комплекса когнитивных упражнений на лыжероллерах продолжительностью 25 минут три раза в неделю в дополнение к стандартной тренировочной программе, тогда как в контрольной группе обеспечивалась реализация общепринятой программы при отсутствии включения когнитивных заданий.

Комплекс когнитивных упражнений представлял собой совокупность тренировочных компонентов, включавших движение по размеченной траектории с цветовыми ориентирами, осуществление выбора направления по сигналу тренера, прохождение участка с переменной шириной коридора при сохранении заданной скорости, выполнение точной остановки в обозначенной зоне после разгона, а также синхронизацию темпа с ритмом метронома в процессе выполнения арифметических операций.

Осуществление оценки координационной подготовленности произведено посредством комплексного тестирования, представляющего собой набор из пяти методик, реализованных на асфальтовом покрытии при температурном диапазоне 15–20 градусов Цельсия, при этом структура временных фиксаций детерминировалась четырьмя измерительными точками, а именно предэкспериментальной фазой, моментальной регистрацией состояния непосредственно после завершающей тренировки четвертой недели и послетренировочными контролями, выполненными на временных отметках 48 и 72 часов после последней тренировки.

Проведение пробы Ромберга осуществлялось в условиях узкой стойки на лыжероллерах с закрытыми глазами и при исключении использования палок, при этом в качестве регистрируемого параметра выступало время удержания равновесия до момента касания опоры или наступления нарушения стойки, фиксация измерений предусматривала повторность двух попыток с интервалом в три минуты, а в протокол вносился наилучший из полученных результатов.

Тест Фламинго представлял собой выполнение одностопной стойки на одном лыжероллере с согнутой второй ногой при условии отсутствия касания асфальтового покрытия палками, в рамках которого фиксировалось время сохранения позы до момента утраты равновесия, испытание осуществлялось на обеих ногах, а в качестве итогового показателя применялось среднее арифметическое результатов двух попыток.

Проведение слаломного теста осуществлялось на трассе длиной 30 метров с размещением пяти конусов при межмаркерном расстоянии 4 метров, причем преодоление дистанции выполнялось техникой конькового хода с обходом контрольных маркеров, при этом видеорегистрация фиксировала время прохождения и ошибки. За каждую ошибку к чистому времени прибавлялось 0,5 секунды штрафа.

Тест на стабильность цикла оценивал способность поддерживать заданную частоту шагов в соответствии с ритмом метронома при передвижении на дистанции 100 метров. Видеорегистрация использовалась в качестве инструмента метрологического обеспечения для расчета фактической частоты шагов, при этом величина отклонения фактической частоты от эталонной представлена в относительных процентах.

Реализация теста на контроль инерции осуществлялась на дистанции 70 метров с предварительным разгонением спортсмена до скорости 13 км/ч, далее по звуковому сигналу прекращалось осуществление отталкивания и инициировался переход к свободному скольжению, при этом в качестве регистрируемых показателей измерялась дистанция до полной остановки и фиксировались нарушения устойчивости, каждое из которых в учете результирующей оценки уменьшало балл на 0,2 единицы.

Статистическая обработка данных осуществлялась посредством последовательности статистико-методических процедур, включавших проверку нормальности распределения с применением критерия Шапиро-Уилка и реализацию процедур оценки различий на основе t-критерия Стьюдента, при этом оценка

различий внутри групп выполнялась в форме процедуры, адаптированной к зависимым выборкам, а оценка различий между группами выполнялась в форме процедуры, предназначенной для независимых выборок.

Результаты и обсуждения

Исходный уровень показателей координационной подготовленности в рассматриваемых группах представлен как не демонстрирующий статистически значимых различий, что интерпретируется как подтверждение корректности распределения участников. При проведении пробы Ромберга зафиксированы средние времена удержания равновесия 18,3 ± 4,2 секунды в экспериментальной группе и 17,9 ± 3,8 секунды в контрольной, при выполнении теста Фламинго зарегистрированы значения 12,6 ± 3,1 и 12,2 ± 2,9 секунды соответственно, при прохождении слаломного теста отмечены времена 24,8 ± 2,3 секунды в экспериментальной и 25,1 ± 2,1 секунды в контрольной группах, при этом параметр стабильности цикла характеризовался средним отклонением 14,7 ± 3,4% в экспериментальной и 15,2 ± 3,6% в контрольной группе, а контроль инерции оценивался в 6,8 ± 1,2 балла в экспериментальной и 6,7 ± 1,3 балла в контрольной.

По итогам четырехнедельного тренировочного периода фиксируется улучшение показателей в обеих группах с более выраженным приростом в экспериментальной когорте, что рассматривается как следствие воздействия внедренной тренировочной программы. В пробе Ромберга зафиксировано увеличение среднего времени удержания равновесия до 23,1 ± 4,5 секунды при относительном приросте 26,2% относительно исходного уровня, тогда как в контрольной когорте зарегистрировано значение 19,4 ± 3,7 секунды при приросте 8,4%, при этом межгрупповые различия признаны статистически значимыми при $p = 0,021$. В тесте Фламинго наблюдалось повышение до 16,8 ± 3,4 секунды в экспериментальной группе и до 13,5 ± 3,0 секунды в контрольной, что соответствует относительному увеличению 33,3% и 10,7% соответственно, различия между группами достигли уровня значимости $p = 0,015$.

Слаломный тест продемонстрировал сокращение времени прохождения в экспериментальной группе до 21,9 ± 2,0 секунды, что интерпретируется как улучшение, выраженное в относительном снижении на 11,7%, в то время как в контрольной группе зафиксировано снижение до 23,8 ± 1,9 секунды с относительным изменением 5,2%, и при этом межгрупповые различия достигли статистической значимости при $p = 0,018$. Параметр стабильности цикла получил выражение в снижении среднего отклонения в экспериментальной группе до 9,2 ± 2,8%, что эквивалентно сокращению погрешности на 37,4%, тогда как в контрольной группе отмечено значение 13,1 ± 3,2% с улучшением на 13,8%, различия признаны значимыми при $p = 0,003$. Показатель контроля инерции в экспериментальной группе возрос до 8,4 ± 1,1 балла с относительным приростом 23,5%, в контрольной группе зарегистрировано 7,2 ± 1,2 балла с приростом 7,5%, при этом межгрупповые различия получили подтверждение при $p = 0,012$.

Результаты отсроченного тестирования рассматриваются как обладающие прикладной и теоретической значимостью, что проявляется в тенденции к дальнейшему повышению показателей в экспериментальной группе через 48 часов после завершения тренировочной программы и в параллельном сохранении или несущественном снижении показателей в контрольной группе, при этом в пробе Ромберга в экспериментальной группе зафиксировано значение 25,7 ± 4,3 секунды, которое представляет собой превышение показателя, зарегистрированного сразу после тренировки, на 11,3% и превышение исходного уровня на 40,4%, тогда как в контрольной группе зарегистрирован показатель 19,1 ± 3,6 секунды, практически без изменений по отношению к предыдущему замеру, и выявленные межгрупповые различия усилились до уровня значимости $p = 0,001$.

В тесте Фламинго в экспериментальной группе зафиксировано значение 18,9 ± 3,2 секунды, что интерпретируется как прирост в размере 12,5% по отношению к результату после тренировки и как увеличение на 50,0% относительно исходного уровня, тогда как в контрольной группе зарегистрировано значение 13,3 ± 2,9 секунды с незначительным снижением, оцениваемым в 1,5%, при этом межгрупповые различия возросли до уровня значимости $p<0,001$. В слаломном тесте величина показателя в экспериментальной группе составила 20,8 ± 1,8 секунды, что характеризуется улучшением на 5,0% относительно замера после тренировки и на 16,1% относительно исходного уровня, в то время как в контрольной группе тест пройден за 23,9 ± 2,0 секунды без статистически значимых изменений и межгрупповые различия сохраняются на уровне $p = 0,001$.

Значение показателя стабильности цикла в экспериментальной группе на 48-часовом этапе наблюдения представлено величиной 7,4 ± 2,5%, при этом в терминах относительного изменения фиксируется улучшение на 19,6% по отношению к предыдущему замеру и отмечается превышение исходного уровня на

49,7%, что в рамках анализа динамики рассматривается как проявление положительной тенденции функциональной устойчивости. В контрольной группе фиксируется показатель 13,3 ± 3,1%, изменения которого интерпретируются как несущественные при проведении сравнительного анализа, тогда как межгрупповое различие при сопоставлении считается статистически значимым при p<0,001. Параметр «контроль инерции» в экспериментальной группе представлен величиной 9,1 ± 1,0 балла, что выражается в виде повышения на 8,3% после тренировки и в виде увеличения на 33,8% по сравнению с начальным уровнем, тогда как в контрольной группе регистрируется 7,1 ± 1,3 балла с незначительным снижением на 1,4%, при этом межгрупповые различия подтверждаются статистически при p<0,001.

На третьем замере, выполненном на 72-часовом этапе наблюдения, регистрируется стабилизация исследуемых параметров в экспериментальной группе, представленная несущественными флуктуациями и отсутствием статистически значимого отличия при сопоставлении с 48-часовым показателем, что подлежит осмыслению как сохранение достигнутой динамики, при этом в результате регистрационного комплекса получены тестовые значения, представленные в виде следующих показателей, проба Ромберга – 25,3 ± 4,1 секунды, тест Фламинго – 18,6 ± 3,3 секунды, слаломный тест – 20,9 ± 1,9 секунды, показатель устойчивости циклической активности характеризовался отклонением 7,6 ± 2,6%, а параметр контроля инерции оценивался в 9,0 ± 1,1 балла. В контрольной группе фиксировалось сохранение исходных показателей без существенных изменений. Статистическое сравнение, выполненное на 72-часовом этапе, подтвердило высокую значимость различий для всех тестовых показателей при уровне значимости p<0,001.

Таблица 1

Динамика показателей координационной подготовленности в экспериментальной группе

Table 1

Dynamics of coordination readiness indicators in the experimental group

Тест	Исходно	Сразу после	Через 48 ч	Через 72 ч	Прирост к 72 ч, %
Ромберг, с	18,3 ± 4,2	23,1 ± 4,5	25,7 ± 4,3	25,3 ± 4,1	38,3
Фламинго, с	12,6 ± 3,1	16,8 ± 3,4	18,9 ± 3,2	18,6 ± 3,3	47,6
Слалом, с	24,8 ± 2,3	21,9 ± 2,0	20,8 ± 1,8	20,9 ± 1,9	-15,7
Стабильность цикла, % откл.	14,7 ± 3,4	9,2 ± 2,8	7,4 ± 2,5	7,6 ± 2,6	-48,3
Контроль инерции, балл	6,8 ± 1,2	8,4 ± 1,1	9,1 ± 1,0	9,0 ± 1,1	32,4

Таблица 2

Сравнение приростов показателей между группами в отсроченном периоде

Table 2

Comparison of growth rates between groups in the delayed period

Показатель	Экспериментальная группа, прирост от исходного к 48 ч, %	Контрольная группа, прирост от исходного к 48 ч, %	Различие приростов, %	Уровень значимости
Ромберг	40,4	6,7	33,7	p<0,001
Фламинго	50,0	9,0	41,0	p<0,001
Слалом	16,1	4,8	11,3	p = 0,001
Стабильность цикла	49,7	12,5	37,2	p<0,001
Контроль инерции	33,8	6,0	27,8	p<0,001

Полученные результаты подлежат интерпретации как свидетельство отложенного закрепления координационных навыков в результате проведения когнитивно-координационной тренировки, при этом в экспериментальной группе фиксирование максимально выраженных показателей обнаружено через 48 часов после вмешательства, что оказывается несоответствующим традиционным представлениям о характере и динамике тренировочного эффекта, согласно которым оптимумы продуктивности проявляются непосредственно по завершении выполнения упражнений с последующей редукцией эффективности [8].

Когнитивные упражнения сопровождаются активацией корковых и подкорковых структур, ответственных за планирование двигательных актов и за регуляцию координации, причем предъявляемая сложность заданий детерминирует необходимость одновременного выполнения двигательных и когнитивных требований, что в совокупности способствует формированию новых нейронных связей и реорганизации нейронных сетей с последующим переводом навыков в долговременную память.

Консолидация двигательного навыка осуществляется преимущественно в периодах сна и восстановительного отдыха, в ходе которых происходит активация паттернов нейронной активности, сформированных во время тренировки, и обеспечивается стабилизация функциональных характеристик навыка, вследствие чего указанные процессы рассматриваются как основное объяснение наблюдаемого улучшения показателей через 48 часов в экспериментальной группе [9].

Традиционная методика представлена как процедура, ориентированная на многократное воспроизведение стереотипных двигательных актов при отсутствии специально организованной когнитивной нагрузки, в результате чего фиксируется адаптация нервно-мышечного аппарата при одновременном отсутствии достаточной стимуляции, необходимой для перестройки центральных механизмов управления движением. Получаемое в контрольной группе функциональное улучшение интерпретируется как краткосрочная адаптационная модификация показателей моторики, не сопровождаемая формированием устойчивых когнитивно-моторных программ.

Описываемый эффект фиксируется в показателях тестов на стабильность цикла и контроля инерции и интерпретируется как проявление улучшения механизмов прогнозирования и регуляции двигательной деятельности, при этом повышение способности к поддержанию частоты шагов рассматривается как индикатор формирования внутренней модели движения, предоставляющей возможность генерации двигательной команды с учетом прогнозируемого результата [10-12].

Фиксация стабилизации результатов по истечении 72 часов рассматривается как свидетельство завершения процесса консолидации и формирования устойчивого навыка, при этом основные процессы структурной реорганизации нейронных сетей на указанном временном интервале считаются завершенными, а сохраняющийся уровень показателей интерпретируется как подтверждение перехода навыка в систему долговременной памяти. Возрастной интервал 12–14 лет характеризуется высокой пластичностью нервной системы, проявляющейся в интенсивном развитии префронтальной коры, ответственной за функции планирования и когнитивного контроля, а также в продолжающемся созревании мозжечка и базальных ганглиев, вследствие чего данный период определяется как оптимальный для внедрения методик, ориентированных на интеграцию двигательных и когнитивных задач.

Выводы

Подтверждение выдвинутой гипотезы об эффекте отложенного закрепления координационных навыков у лыжероллеров в возрасте 12–14 лет зафиксировано в результате проведения когнитивно-координационной тренировки с последующим мониторингом показателей, при этом максимальные улучшения равновесия, стабильности цикла и контроля инерции скольжения регистрировались через 48 часов, что интерпретируется как корреляция с завершением процессов консолидации двигательной памяти в центральной нервной системе.

Разработанная система тестирования проявила достаточную чувствительность к изменениям координационной подготовленности и обеспечила фиксацию отсроченного эффекта тренировочного воздействия, при этом применение когнитивных упражнений в сенситивный период формирования префронтальной коры и мозжечка детерминировало формирование внутренней модели движения, обеспечивающее спортсмену возможность прогнозирования результата и осуществления коррекции траектории до поступления сенсорной обратной связи, что представляет собой ключевой механизм повышения точности и стабильности моторного исполнения, и полученные результаты обосновывают необходимость интеграции когнитивно-координационных тренировок в программу подготовки юных лыжероллеров.

Список источников

1. Белёва А.Н., Новикова Н.Б. Контроль технической и физической подготовленности лыжников-двоеборцев при передвижении на лыжероллерах // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2022. № 7 (209). С. 38 – 45.

2. Корсаков С.В., Солодов И.А., Шатагин А.Н. [и др.] Тренировка для развития равновесия при обучении передвижению на лыжероллерах // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2016. № 8 (138). С. 79 – 96.

3. Lugassy D., Herszage J., Pilo R., Brosh T., Censor N. Consolidation of Complex Motor Skill Learning: Evidence for a Delayed Offline Process. Sleep. 2018. Vol. 41. DOI: 10.1093/sleep/zsy123

4. Попова А.Д., Лукьянова Л.М. Влияние физических нагрузок на нервную систему человека // Наука-2020. 2021. № 8 (53). С. 131 – 136.

5. Соломатина Н.В., Черкасова В.Г., Кулеш А.М. [и др.] Когнитивные функции и умственная работоспособность в условиях спортивной деятельности // Таврический журнал психиатрии. 2015. Т. 19. № 1 (70). С. 55 – 60.

6. Van Hooren B., Peake J.M. Do We Need a Cool-Down After Exercise? A Narrative Review of the Psychophysiological Effects and the Effects on Performance, Injuries and the Long-Term Adaptive Response. Sports Medicine. 2018. Vol. 48. № 7. P. 1575 – 1595. DOI: 10.1007/s40279-018-0916-2

7. Цехмистренко Т.А., Обухов Д.К., Черных Н.А. Возрастные морфофункциональные изменения префронтальной коры большого мозга у детей и подростков // FORCIPE. 2020. Т. 3. № 4. С. 35 – 40.

8. Романова Я. С., Загурский Н. С., Эйхман Е. А. Параметры тренировочных нагрузок в видах спорта с преимущественным проявлением выносливости (обзор литературы) //Современные вопросы биомедицины. 2025. Т. 9. №. 3. С. 315 – 324.

9. Корягина Ю. В. Современные тенденции в технике классических лыжных ходов: тактика применения и методики совершенствования по данным зарубежных исследователей // Современные вопросы биомедицины. 2026. Т. 10. №. 2. С. 35.

10. Гусейнов Д. И., Васюк В. Е., Юсупов Ш. Р. Особенности педагогической оценки и контроля технической подготовленности лыжников-гонщиков по показателям реципрокной координации движений //Наука и спорт: современные тенденции. 2023. Т. 11. №. 3. С. 56 – 65.

11. Давыдов Д. А., Андрюхина Т. В. Современные тенденции развития специальной работоспособности лыжников гонщиков // Физическая культура, спорт и здоровье студенческой молодежи в современных условиях: проблемы и перспективы развития. Российский государственный профессионально-педагогический университет. 2022. С. 29 – 33.

12. Нопина В. С. Функциональное состояние сердечно-сосудистой и дыхательной систем спортсменов видов спорта на выносливость (на примере лыжных гонок) // Современные вопросы биомедицины. 2024. Т. 8. №. 3. С. 271 – 279.

References

1. Beleva A.N., Novikova N.B. Monitoring the Technical and Physical Fitness of Nordic Combined Skiers When Moving on Roller Skis. Scientific Notes of P.F. Lesgaft University. 2022. № 7 (209). P. 38 – 45.

2. Korsakov S.V., Solodov I.A., Shatagin A.N. [et al.] Training for the Development of Balance When Learning to Move on Roller Skis. Scientific Notes of P.F. Lesgaft University. 2016. № 8 (138). P. 79 – 96.

3. Lugassy D., Herszage J., Pilo R., Brosh T., Censor N. Consolidation of Complex Motor Skill Learning: Evidence for a Delayed Offline Process. Sleep. 2018. Vol. 41. DOI: 10.1093/sleep/zsy123

4. Popova A.D., Lukyanova L.M. The Effect of Physical Activity on the Human Nervous System. Science-2020. 2021. № 8 (53). P. 131 – 136.

5. Solomatina N.V., Cherkasova V.G., Kulesh A.M. [et al.] Cognitive Functions and Mental Performance in Sports Activities. Tavrichesky Journal of Psychiatry. 2015. Vol. 19. № 1 (70). P. 55 – 60.

6. Van Hooren B., Peake J.M. Do We Need a Cool-Down After Exercise? A Narrative Review of the Psychophysiological Effects and the Effects on Performance, Injuries, and the Long-Term Adaptive Response. Sports Medicine. 2018. Vol. 48. № 7. P. 1575 – 1595. DOI: 10.1007/s40279-018-0916-2

7. Tsekhmistrenko T.A., Obukhov D.K., Chernykh N.A. Age-related morphofunctional changes in the prefrontal cortex of the cerebrum in children and adolescents. FORCIPE. 2020. Vol. 3. № 4. P. 35 – 40.

8. Romanova Ya.S., Zagursky N.S., Eikhman E.A. Parameters of training loads in sports with predominantly endurance (literature review). Modern issues of biomedicine. 2025. Vol. 9. № 3. P. 315 – 324.

9. Koryagina Yu.V. Current trends in the technique of classic cross-country skiing: application tactics and improvement methods based on foreign researchers. Current issues in biomedicine. 2026. Vol. 10. № 2. P. 35.

10. Guseinov D.I., Vasyuk V.E., Yusupov Sh.R. Features of pedagogical assessment and control of technical fitness of cross-country skiers based on indicators of reciprocal coordination of movements. Science and Sport: Current Trends. 2023. Vol. 11. № 3. P. 56 – 65.

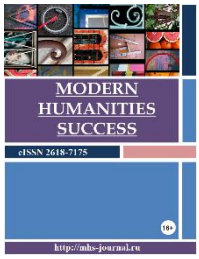
11. Davydov D.A., Andryukhina T.V. Current trends in the development of special performance of cross-country skiers. Physical education, sport and health of student youth in modern conditions: problems and development prospects. Russian State Professional Pedagogical University. 2022. P. 29 – 33.

12. Nopina V.S. Functional state of the cardiovascular and respiratory systems of endurance athletes (using cross-country skiing as an example). Modern issues in biomedicine. 2024. Vol. 8. № 3. P. 271 – 279.

Информация об авторе

Писоцкий В.А., аспирант, Сочинский государственный университет, vladislavp1999@gmail.com

© Писоцкий В.А., 2026



Научно-исследовательский журнал «*Modern Humanities Success / Успехи гуманитарных наук*»
https://mhs-journal.ru
2026, № 10 / 2026, Iss. 10 https://mhs-journal.ru/archives/category/publications
Научная статья / Original article
Шифр научной специальности: 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
УДК 378.147.091.33:316.772.2
DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-231-236

Вербальные и невербальные средства общения со студентами на занятиях по педагогическим дисциплинам

[1] Белгородцева Э.И.,
[1] НГУ имени П.Ф. Лесгафта

Аннотация: в статье рассматривается роль вербальных и невербальных средств общения в профессиональной деятельности преподавателя педагогических дисциплин в вузе. На основе теоретического анализа отечественных и зарубежных исследований выделены основные компоненты невербальной коммуникации (мимика, жесты, поза, визуальный контакт, проксемика, паралингвистические средства), а также их функции в педагогическом взаимодействии.

Представлены результаты эмпирического исследования, проведённого на базе НГУ имени П.Ф. Лесгафта, Санкт-Петербург с участием 120 студентов и 12 преподавателей. Использовались авторская программа наблюдения за вербальным и невербальным поведением преподавателя на занятии и разработанный опросник для студентов. Выявлены наиболее эффективные и проблемные зоны в использовании невербальных средств преподавателями. Установлено, что осознанное и целенаправленное использование невербальных средств в сочетании с вербальными способствует повышению учебной мотивации студентов, улучшению понимания учебного материала и созданию благоприятного психологического климата. Предложены практические рекомендации для преподавателей педагогических дисциплин по оптимизации невербального поведения.

Ключевые слова: вербальная коммуникация, невербальная коммуникация, педагогическое общение, преподаватель вуза, студенты, педагогические дисциплины, наблюдение, опрос

Для цитирования: Белгородцева Э.И. Вербальные и невербальные средства общения со студентами на занятиях по педагогическим дисциплинам // Modern Humanities Success. 2026. № 10. С. 231 – 236. DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-231-236

Поступила в редакцию: 15 мая 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 20 июня 2026 г.; Принята к публикации: 14 июля 2026 г.

***

Verbal and non-verbal means of communication with students in pedagogical disciplines

[1] Belgorodtseva E.I.,
[1] P.F.Lesgaft National State University of Physical Education, Sports and Health

Abstract: the article examines the role of verbal and non-verbal means of communication in the professional activity of a teacher of pedagogical disciplines at a university. Based on a theoretical analysis of domestic and foreign studies, the main components of non-verbal communication (facial expressions, gestures, posture, visual contact, proxemics, paralinguistic means) and their functions in pedagogical interaction are identified.

The results of an empirical study conducted at one of the universities with the participation of 120 students and 12 teachers are presented. The author's observation program of the teacher's verbal and non-verbal behavior in the classroom and a developed questionnaire for students were used. The most effective and problematic areas in the use of non-verbal means by teachers are identified. It has been established that the conscious and purposeful use of non-verbal means in combination with verbal ones contributes to an increase in students' learning motivation, improved understanding of educational material and the creation of a favorable psychological climate. Practical recommendations for teachers of pedagogical disciplines on optimizing non-verbal behavior are proposed.

Keywords: verbal communication, non-verbal communication, pedagogical communication, university teacher, students, pedagogical disciplines, observation, questionnaire

For citation: Belgorodtseva E.I. Verbal and non-verbal means of communication with students in pedagogical disciplines. Modern Humanities Success. 2026. 10. P. 231 – 236. DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-231-236

The article was submitted: May 15, 2026; Approved after reviewing: June 20, 2026; Accepted for publication: July 14, 2026.

Введение

Педагогическое общение является основой профессиональной деятельности преподавателя высшей школы. Как отмечается в исследованиях, каждый педагог вуза в своей работе прежде всего осуществляет коммуникативную деятельность, поскольку обменивается со студентами информацией, устанавливает контакт для плодотворного обучения и добивается взаимопонимания [3, с. 298]. Однако многие преподаватели хорошо знают свои дисциплины, но недостаточно владеют способами педагогической коммуникации, особенно её невербальной составляющей.

Проблема использования невербальных средств общения в образовательном процессе вуза приобретает особую значимость в контексте перехода к активным и интерактивным методам обучения. Применение активных методов невозможно без повышения качества взаимодействия между участниками образовательного процесса [6, с. 7]. При этом невербальный компонент коммуникации оказывается в некоторых случаях более выразительным и действенным, чем слова [4, с. 5].

Невербальные аспекты общения играют существенную роль в регулировании взаимоотношений, установлении контактов, во многом определяют эмоциональную атмосферу и самочувствие как учителя, так и ученика [7, с. 34]. Аналогичной позиции придерживаются другие авторы, отмечая, что невербальный компонент общения играет большую роль в процессе взаимодействия преподавателя со студентами [2, с. 317].

Особую значимость проблема вербальной и невербальной коммуникации приобретает при преподавании педагогических дисциплин, поскольку будущие педагоги усваивают не только содержание предмета, но и образцы профессионального поведения, включая коммуникативные паттерны. В межкультурном педагогическом общении знание и адекватное использование невербальных средств является не менее важным, чем использование словесных форм выражения мысли [5, с. 79].

Цель исследования – выявить особенности использования вербальных и невербальных средств общения преподавателями педагогических дисциплин и определить их влияние на эффективность взаимодействия со студентами.

Материалы и методы исследований

Исследование проводилось на базе одного из университетов РФ в течение одного семестра. В исследовании приняли участие 120 студентов (1–3 курсов педагогических направлений подготовки) и 12 преподавателей педагогических дисциплин.

Использовались следующие методы исследования:

1. Теоретический анализ литературы по проблеме вербальной и невербальной коммуникации в образовании.

2. Программа наблюдения за вербальным и невербальным поведением преподавателя на занятии. Наблюдение проводилось на 24 семинарских и лекционных занятиях по педагогическим дисциплинам. Оценивались следующие показатели:

Вербальные средства: ясность и доступность речи, использование профессиональной терминологии с пояснением, интонационное разнообразие, темп речи, умение задавать вопросы и организовывать диалог.

Невербальные средства: мимика (выражение лица, улыбка), визуальный контакт (направленность, частота, длительность), жесты (указательные, иллюстрирующие, эмоциональные), поза и осанка (открытость/закрытость), проксемика (дистанция, передвижение по аудитории), паралингвистические средства (громкость, паузы, интонация).

Фиксация велась с использованием метода временных срезов (каждые 5 минут фиксировались наличие/отсутствие и характер используемых средств).

3. Анкетный опрос студентов (авторская анкета). Опросник включал 15 вопросов, направленных на оценку:

– общего восприятия коммуникативного поведения преподавателя;

– значимости различных невербальных средств для понимания материала;

– влияния невербальной коммуникации на мотивацию и эмоциональное состояние;

– предпочтительных характеристик невербального поведения преподавателя.

Вопросы формулировались как закрытые (с использованием 5-балльной шкалы Лайкерта) и открытые (для качественного анализа). Часть вопросов была адаптирована из методики, использованной И.В. Гужвой [2, с. 323–325].

4. Статистическая обработка данных (описательная статистика, корреляционный анализ по Спирмену).

Результаты и обсуждения

В ходе наблюдения за 24 занятиями анализировались следующие параметры вербальной коммуникации преподавателей: ясность и доступность речи, использование профессиональной терминологии с пояснением, качество вопросов к студентам, организация обратной связи, интонационное разнообразие, темп речи, умение структурировать высказывания и использовать диалоговые формы.

Было установлено, что 75% преподавателей демонстрировали грамотную, лексически богатую речь, однако только 42% систематически поясняли сложные термины и понятия, что особенно важно для педагогических дисциплин, насыщенных научной терминологией (например, «зона ближайшего развития», «интериоризация», «педагогическая рефлексия»); остальные преподаватели использовали термины без пояснений, предполагая, что студенты уже знакомы с ними. Что касается использования вопросов, то 58% преподавателей активно задавали вопросы студентам, при этом 33% использовали преимущественно закрытые вопросы («Вам понятно?», «Есть вопросы?»), которые, по данным наблюдений, редко стимулируют реальный диалог, и только 23% применяли открытые, проблемные вопросы («Почему, на ваш взгляд, этот подход эффективнее?», «Как можно применить данное понятие в реальной педагогической ситуации?»).

При анализе организации обратной связи выявлено, что 50% преподавателей давали развёрнутую обратную связь на ответы студентов, комментируя не только правильность, но и аргументацию, тогда как 33% ограничивались оценочными суждениями («правильно», «не совсем»), а 17% не давали обратной связи вовсе, переходя к следующему вопросу.

Анализ интонационного разнообразия и темпа речи показал, что 67% преподавателей использовали интонацию для выделения ключевых мыслей, однако только 33% целенаправленно варьировали темп речи: замедлялись на сложных фрагментах и ускорялись на хорошо знакомом материале; у 42% преподавателей темп речи был равномерно быстрым, что, по данным опроса студентов, затрудняло конспектирование и осмысление.

По соотношению диалогических и монологических форм установлено, что на 58% занятий преобладала монологичная форма (лекция с редкими вопросами), на 42% – диалогическая (семинар-дискуссия, обсуждение кейсов), при этом на диалогических занятиях студенты демонстрировали более высокий уровень невербальной вовлечённости (наклон вперёд, визуальный контакт, кивки).

Сравнительный анализ вербального поведения эффективных и менее эффективных преподавателей (по оценкам студентов) представлен в таблице 1.

Таблица 1

Сравнение вербальных средств у преподавателей с высокой и низкой оценкой студентов (по данным наблюдения, n=12 преподавателей, 24 занятия)

Table 1

Comparison of verbal means of teachers with high and low student ratings (based on observation data, n=12 teachers, 24 lessons)

Параметр вербальной коммуникации	**Преподаватели с высокой оценкой (n=5, средний балл >4,3)**	**Преподаватели с низкой оценкой (n=4, средний балл <3,5)**
Пояснение терминов	Регулярно (в 80% случаев использования термина)	Редко (в 25% случаев)
Использование открытых вопросов	6–8 вопросов за занятие	1–2 вопроса за занятие
Развёрнутая обратная связь	В 85% ответов студентов	В 20% ответов студентов
Варьирование темпа речи	Есть (замедление на сложных фрагментах)	Нет (темп равномерно быстрый)
Диалогические формы	60–80% времени занятия	10–20% времени занятия
Интонационное выделение главного	Отчётливое, с паузами	Слабо выраженное, монотонное
Параметр вербальной коммуникации	Преподаватели с высокой оценкой (n=5, средний балл >4,3)	Преподаватели с низкой оценкой (n=4, средний балл <3,5)

При анализе невербальных средств общения было установлено, что 67% преподавателей (8 из 12) использовали доброжелательное выражение лица, однако лишь 25% (3 из 12) целенаправленно применяли

мимику для эмоционального акцентирования важных моментов лекции, таких как удивление, восхищение или заинтересованность. Визуальный конта

кт поддерживали регулярно 58% преподавателей (7 из 12), но только 33% (4 из 12) равномерно распределяли внимание между студентами, тогда как остальные преимущественно смотрели на «первые ряды» или в одну точку.

Жесты для иллюстрации материала использовали 71% преподавателей (8–9 из 12), однако у 42% (5 из 12) жесты были хаотичными или повторяющимися. В открытой позе (без скрещивания рук и ног) находились 63% преподавателей (7–8 из 12), но только 38% (4–5 из 12) свободно перемещались по аудитории, меняя дистанцию общения. Передвигались по аудитории 54% преподавателей (6–7 из 12), причём в основном в первые 15–20 минут занятия, тогда как к концу занятия большинство оставались у доски или за столом. Паралингвистические средства (интонация, паузы) использовали для выделения главного 79% преподавателей (9–10 из 12), однако только 46% (5–6 из 12) делали паузы для осмысления материала студентами. Сравнительный анализ невербального поведения эффективных и менее эффективных преподавателей (по оценкам студентов) представлен в таблице 2.

Таблица 2

Сравнение невербальных средств у преподавателей с высокой и низкой оценкой студентов (по данным наблюдения, n=12 преподавателей, 24 занятия)

Table 2

Comparison of non-verbal means of teachers with high and low student ratings (based on observation data, n=12 teachers, 24 lessons)

Параметр невербальной коммуникации	**Преподаватели с высокой оценкой (n=5, средний балл >4,3)**	**Преподаватели с низкой оценкой (n=4, средний балл <3,5)**
Доброжелательная мимика / улыбка	Регулярно, уместно (в 90% времени занятия)	Редко (в 30% времени занятия)
Целенаправленное использование мимики для акцентирования	Да (удивление, заинтересованность)	Нет (нейтральное или напряжённое выражение лица)
Равномерный зрительный контакт	Да, распределение внимания по всей аудитории	Нет, взгляд преимущественно в одну точку или на первые ряды
Жесты для иллюстрации материала	Уместные, разнообразные, синхронизированные с речью	Хаотичные, повторяющиеся, отвлекающие
Открытая поза	В 90–100% времени занятия	В 40–50% времени (часто скрещенные руки)
Передвижение по аудитории	Регулярное, в течение всего занятия	Эпизодическое (только в начале занятия)
Параметр вербальной коммуникации	Преподаватели с высокой оценкой (n=5, средний балл >4,3)	Преподаватели с низкой оценкой (n=4, средний балл <3,5)

Корреляционный анализ (по Спирмену) показал умеренную положительную связь между интенсивностью использования преподавателем невербальных средств (по данным наблюдения) и уровнем удовлетворённости студентов общением ($r = 0,48$, $p < 0,05$), между использованием жестов для иллюстрации и пониманием учебного материала ($r = 0,52$, $p < 0,05$), а также между визуальным контактом и учебной мотивацией ($r = 0,44$, $p < 0,05$). Эти данные согласуются с результатами зарубежных исследований: по данным F. Bambaeeroo и N. Shokrpour, «коэффициент корреляции между навыками невербального общения учителей и успеваемостью учащихся составил 0,81» [8, p. 55], а J. Negi подтверждает, что «невербальные средства общения, используемые преподавателем, играют очень большую роль для обучающихся» [9, p. 104]. А.В. Апросимов и А.Б. Михалева в своём исследовании особенностей общения в вузе также подчёркивают, что «эффективность педагогического взаимодействия во многом определяется согласованностью вербальных и невербальных компонентов» [1, с. 118].

Таким образом, преподаватели с высокими оценками студентов отличаются более осознанным использованием вербальных и невербальных средств, тогда как значительная часть преподавателей (от 42% до 67%) использует их интуитивно. Корреляционный анализ подтвердил статистически значимые связи

между комплексным использованием коммуникативных средств и удовлетворённостью студентов, пониманием материала и учебной мотивацией.

Выводы

Вербальные и невербальные средства общения составляют неразрывное единство в педагогическом взаимодействии. Невербальный компонент выполняет функции дополнения, усиления, замещения и регуляции вербальных сообщений, а также является индикатором эмоционального состояния и отношения преподавателя к студентам.

Результаты наблюдения показали, что преподаватели педагогических дисциплин в целом владеют базовыми невербальными средствами, однако многие используют их интуитивно, неосознанно. Наиболее слабыми зонами являются: равномерное распределение визуального контакта, свободное передвижение по аудитории, использование пауз, вариативность темпа речи.

Опрос студентов выявил высокую значимость доброжелательной мимики (особенно улыбки), зрительного контакта, открытой позы и интонационной выразительности. Студенты негативно оценивают монотонную речь, отсутствие визуального контакта, закрытые позы и хаотичную жестикуляцию.

Выявлена умеренная положительная корреляция между осознанным использованием невербальных средств преподавателем и уровнем удовлетворённости, понимания материала и учебной мотивации студентов.

Преподавателям педагогических дисциплин рекомендуется: целенаправленно развивать навыки невербальной коммуникации (включая самонаблюдение и видеотренинг); варьировать темп, громкость и интонацию речи; поддерживать равномерный зрительный контакт с аудиторией; использовать открытые позы и передвигаться по аудитории; использовать жесты для иллюстрации и эмоционального акцентирования; делать паузы для осмысления материала. Особое внимание следует уделять созданию доброжелательной атмосферы через улыбку и внимательный взгляд.

Благодарности

Автор выражает благодарность преподавателям кафедры педагогики НГУ имени П.Ф. Лесгафта, Санкт-Петербург за содействие в организации исследования

Список источников

1. Апросимов А.В., Михалева А.Б. Особенности общения в вузе. Международный научно-исследовательский журнал. 2015. № 3-4(34). С. 118 – 119.

2. Гужва И.В. Восприятие и понимание невербального общения в профессиональном взаимодействии «преподаватель – студент» // Известия Смоленского государственного университета. 2010. № 3(11). С. 317 – 327.

3. Нигматуллина И.В. Коммуникативная деятельность педагога в вузе: теоретические и практические аспекты // Педагогический журнал. 2020. Т. 10. № 2А. С. 298 – 306.

4. Петрова Е.А. Жесты в педагогическом процессе: учеб. пособие. М.: Московское городское педагогическое общество. 1998. 278 с.

5. Плетнева Е.Г. Средства невербальной коммуникации в межкультурном педагогическом общении // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование, здравоохранение, физическая культура. 2007. № 26(98). С. 76 – 79.

6. Попова Д.И., Беликова М.Е. Анализ аспектов невербальной коммуникации между преподавателем и обучающимися в образовательном процессе // Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология. 2020. Т. 3. № 1. С. 6 – 18.

7. Фоменко Н.В. Использование невербальной коммуникации в педагогическом взаимодействии // Педагогическое образование: традиции и инновации. 2022. № 1. С. 33 – 41.

8. Bambaeeroo F., Shokrpour N. The impact of the teachers' non-verbal communication on success in teaching // Journal of advances in medical education & professionalism. 2017. Iss. 5(2). P. 51 – 59.

9. Negi J. The Role of Teachers' Non-Verbal Communication in ELT Classroom // Journal of NELTA. 2009. Vol. 14. Iss. 1. P. 101 – 110.

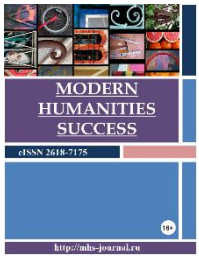
References

1. Aprosimov A.V., Mikhaleva A.B. Features of communication in higher education. International Scientific Research Journal. 2015. № 3-4(34). P. 118 – 119. EDN TONHVP.
2. Guzhva I.V. Perception and understanding of non-verbal communication in professional interaction "teacher – student". Proceedings of Smolensk State University. 2010. № 3(11). P. 317 – 327. EDN MUYBIJ.
3. Nigmatullina I.V. Communicative activity of a teacher at a university: theoretical and practical aspects. Pedagogical Journal. 2020. Vol. 10. № 2A. P. 298 – 306. DOI: 10.34670/AR.2020.99.73.037. EDN LZLHTU.
4. Petrova E.A. Gestures in the pedagogical process: a textbook. M.: Moscow City Pedagogical Society. 1998. 278 p.
5. Pletneva E.G. Means of non-verbal communication in intercultural pedagogical communication. Bulletin of South Ural State University. Series: Education, Healthcare, Physical Culture. 2007. № 26(98). P. 76 – 79.
6. Popova D.I., Belikova M.E. Analysis of aspects of non-verbal communication between a teacher and students in the educational process. Innovative Science: Psychology, Pedagogy, Defectology. 2020. Vol. 3. № 1. P. 6 – 18.
7. Fomenko N.V. The use of non-verbal communication in pedagogical interaction. Pedagogical Education: Traditions and Innovations. 2022. № 1. P. 33 – 41.
8. Bambaeeroo F., Shokrpour N. The impact of the teachers' non-verbal communication on success in teaching. Journal of advances in medical education & professionalism. 2017. Iss. 5(2). P. 51 – 59.
9. Negi J. The Role of Teachers' Non-Verbal Communication in ELT Classroom. Journal of NELTA. 2009. Vol. 14. Iss. 1. P. 101 – 110. DOI: 10.3126/nelta.v14i1.3096.

Информация об авторе

Белогородцева Э.И., кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики, Национальный государственный университет физической культуры, спорта и здоровья имени П.Ф. Лесгафта, belogor1948@yandex.ru

© Белгородцева Э.И., 2026



Научно-исследовательский журнал «*Modern Humanities Success / Успехи гуманитарных наук*»
https://mhs-journal.ru
2026, № 10 / 2026, Iss. 10 https://mhs-journal.ru/archives/category/publications
Научная статья / Original article
Шифр научной специальности: 5.8.4. Физическая культура и профессиональная физическая подготовка (педагогические науки)
УДК 796(075.8)
DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-237-242

Взаимосвязь тактической и физической подготовки с эффективностью действий сотрудников силовых ведомств

[1] Выпирайлов В.В., [2] Круглов А.Н., [3] Погосова И.С., [4] Бодров И.М.,
[1] Белгородский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации имени И.Д. Путилина
[2] Волгоградская академия Министерства внутренних дел Российской Федерации
[3] Государственный университет по землеустройству
[4] Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова

Аннотация: в представленном материале исследования рассматривается влияние физической подготовленности на эффективность тактики действий сотрудников силовых ведомств. В современных условиях деятельность сотрудников силовых ведомств связана с повышенными физическими и психоэмоциональными нагрузками, необходимостью оперативного реагирования на угрозы и выполнением задач в экстремальных условиях. В связи с усложнением задач, стоящих перед силовыми структурами, повышается необходимость совершенствования системы физической и тактической подготовки сотрудников.

Целью исследования являлась необходимость анализа влияния физической подготовки на эффективность тактики действий сотрудников силовых ведомств и определить основные направления совершенствования физической и тактической подготовки.

Задачами исследования являлись следующими:

– анализ взаимосвязи физической и тактической подготовленности сотрудников;

– анализ подходов к совершенствованию физической и тактической подготовки в системе подготовки сотрудников силовых структур.

Результаты исследования могут быть применены для совершенствования уровня профессионально важных физических качеств и формирования и совершенствования навыков действий в экстремальных условиях, а также в процессе тактической подготовки.

Ключевые слова: физическая подготовка, тактика действий, сотрудники силовых ведомств, экстремальные условия, служебная деятельность

Для цитирования: Выпирайлов В.В., Круглов А.Н., Погосова И.С., Бодров И.М. Взаимосвязь тактической и физической подготовки с эффективностью действий сотрудников силовых ведомств // Modern Humanities Success. 2026. № 10. С. 237 – 242. DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-237-242

Поступила в редакцию: 12 мая 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 21 июня 2026 г.; Принята к публикации: 14 июля 2026 г.

***

The relationship of tactical and physical training with the effectiveness of the actions of law enforcement officers

[1] Vypirailov V.V., [2] Kruglov A.N., [3] Pogosova I.S., [4] Bodrov I.M.,
[1] Belgorod Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation named after I.D. Putilin
[2] Volgograd Academy of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation
[3] State University of Land Use Planning
[4] Plekhanov Russian University of Economics

Abstract: the presented research material examines the impact of physical fitness on the effectiveness of tactics of law enforcement officers. In modern conditions, the activities of law enforcement officers are associated with increased physical

and psycho-emotional stress, the need to respond promptly to threats and perform tasks in extreme conditions. Due to the increasing complexity of the tasks facing law enforcement agencies, there is an increasing need to improve the system of physical and tactical training of employees.

The purpose of the study was to analyze the impact of physical fitness on the effectiveness of tactics of law enforcement officers and to identify the main directions for improving physical and tactical training.

The objectives of the study were as follows:

– analysis of the relationship between physical and tactical preparedness of employees;

– analysis of approaches to improving physical and tactical training in the training system for law enforcement personnel.

The results of the study can be applied to improve the level of professionally important physical qualities and the formation and improvement of skills of action in extreme conditions, as well as in the process of tactical training.

Keywords: physical training, tactics of actions, employees of law enforcement agencies, extreme conditions, official activity

For citation: Vypirailov V.V., Kruglov A.N., Pogosova I.S., Bodrov I.M. The relationship of tactical and physical training with the effectiveness of the actions of law enforcement officers. Modern Humanities Success. 2026. 10. P. 237 – 242. DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-237-242

The article was submitted: May 12, 2026; Approved after reviewing: June 21, 2026; Accepted for publication: July 14, 2026.

Введение

В современных условиях служебная деятельность сотрудников силовых ведомств характеризуется высоким уровнем физической и психоэмоциональной нагрузки, необходимостью оперативного реагирования на быстро изменяющиеся обстоятельства и выполнением задач в экстремальных условиях. Эффективность действий сотрудников во многом определяется не только уровнем профессиональных знаний и тактических навыков, но и степенью физической подготовленности.

Актуальность исследования приобретает в условиях усложнения задач, стоящих перед сотрудниками силовых структур. Проведение специальных операций, задержание правонарушителей, обеспечение общественной безопасности и действия в чрезвычайных ситуациях требуют высокого уровня готовности и способности эффективно реализовывать тактические решения в экстремальных условиях и ограниченное время.

Исследование данной проблемы позволяет определить взаимосвязь между уровнем физической подготовленности и качеством выполнения тактических задач, что имеет важное значение в процессе повышения профессиональной эффективности и безопасности служебной деятельности.

Материалы и методы исследований

Для достижения поставленной цели и решения задач исследования в статье были использованы методы анализа и обобщения научной литературы, нормативно-правовых документов и учебно-методических материалов, посвящённых вопросам физической и тактической подготовки сотрудников силовых ведомств. Также в исследовании применялся метод обобщения практического опыта сотрудников силовых ведомств.

Результаты и обсуждения

Физическая подготовленность сотрудников силовых ведомств оказывает прямое влияние на эффективность тактики действий в оперативно-служебной, боевой и правоохранительной деятельности. По данным [1, 3, 4] уровень развития физических качеств определяет способность сотрудника быстро адаптироваться к изменяющимся условиям обстановки, эффективно выполнять поставленные задачи и сохранять работоспособность в различных условиях служебной деятельности.

Физическая подготовка влияет на формирование специальных тактических навыков, которые определяют эффективность ведения рукопашного боя, огневой подготовки, преодоления препятствий и действий в составе подразделения. Чем выше уровень физической подготовки, тем эффективнее сотрудник осваивает и применяет профессиональные навыки в практической деятельности.

Авторы [5, 7, 8] указывают, что низкий уровень физической подготовленности существенно влияет на выбор тактики действий, ограничивая возможности сотрудников силовых ведомств при выполнении служебных и боевых задач. При недостаточном уровне физической подготовленности тактика становится менее активной, более осторожной и ориентированной на минимизацию риска. В процессе опроса

действующих сотрудников силовых ведомств выяснилось, что без соответствующей физической подготовки сложно определить тактику действий, при противодействии физически более подготовленному противнику. Со слов опрашиваемых, сотруднику, физически менее подготовленному сложно реализовать тактику задержания или ведения рукопашного боя с более подготовленным противником, поэтому при совершенствовании тактической подготовленности необходимо параллельно совершенствовать уровень физической подготовленности.

Кроме того, низкий уровень физической подготовленности отрицательно сказывается на психологическом состоянии. Быстрое утомление и неуверенность в собственных возможностях могут способствовать повышению напряжения, страху и снижению решительности. В результате сотрудник выбирает пассивные или менее рискованные способы действий, которые не всегда позволяют достичь необходимых результатов и тому есть достаточно много примеров. Это приводит к снижению эффективности взаимодействия в составе группы и может осложнять выполнение общей задачи. Тогда как высокий уровень физической подготовленности значительно расширяет возможности выбора тактики действий и повышает эффективность ее реализации [4, 6, 10]. Физически подготовленный сотрудник способен действовать быстрее, увереннее и дольше сохранять работоспособность в сложных условиях, что позволяет применять более активные и результативные тактические решения.

Прежде всего, высокий уровень физической подготовленности дает возможность использовать маневренную и наступательную тактику, в ходе которой сотрудник выполняет необходимые действия с высокой интенсивностью. Это позволяет эффективно контролировать ситуацию, навязывать свою инициативу противнику и соответственно реагировать на изменяющуюся обстановку [1, 7, 10].

Совершенствование физической и тактической подготовленности должно осуществляться параллельно, поскольку данные направления тесно взаимосвязаны и дополняют друг друга. Эффективность тактических действий напрямую зависит от уровня физической подготовленности, а физическая подготовка становится более результативной при ее реализации в условиях, приближенных к реальным условиям служебной деятельности [5, 8, 10].

В подготовке специалистов силовых ведомств тактическая и физическая подготовка находятся в отношениях функциональной взаимозависимости, однако ведущую роль в профессиональной деятельности играет именно тактическая подготовка, поскольку она определяет содержание, цели и способы применения сформированных умений и навыков и физической подготовленности в служебно-боевой обстановке. Что подтвердилось в процессе бесед с действующими сотрудниками силовых ведомств, которые указали, без соответствующей тактической подготовленности, даже с хорошей физической подготовленностью добиться необходимых результатов сложно. Это возможно только с неподготовленным противником, а с подготовленным, который владеет тактикой ведения рукопашного боя и имеет высокий уровень подготовленности, необходимых результатов добиться уже является проблематичным. Поэтому тактической подготовке необходимо уделять более пристальное внимание.

Тактическая подготовка представляет собой систему знаний, навыков и алгоритмов действий, обеспечивающих эффективное выполнение оперативно-служебных и боевых задач в различных условиях. Она включает оценку обстановки, принятие решений, организацию взаимодействия, применение оружия и специальных средств, действия в ограниченном пространстве, при дефиците времени и высоком уровне риска [2, 3, 9]. Физическая подготовка в данной системе выступает как базис, обеспечивающий возможность реализации тактических действий, основной её задачей является совершенствование физических качеств (силы, выносливости, быстроты, координации, ловкости и работоспособности). Высокий уровень физической подготовленности не гарантируют успешного выполнения поставленной задачи, если сотрудник не способен применять их в рамках конкретной тактической ситуации.

Тактическая подготовка определяет, какие физические качества являются приоритетными, в каких условиях они будут реализовываться, каким образом сотрудник должен использовать физический потенциал для достижения тактического преимущества. При противодействии вооруженному правонарушителю сотруднику недостаточно обладать высокой силовой подготовкой, ключевым значением являются тактическое мышление, выбор позиции, контроль дистанции, взаимодействие с напарником, использование укрытий и способность принимать решения в стрессовой ситуации [2, 5, 9]. Физическая подготовленность в данном случае является инструментом реализации тактического замысла.

В современных условиях в подготовке специалистов силовых ведомств наблюдается тенденция к интеграции тактической и физической подготовки. Это проявляется в моделировании реальных оперативных ситуаций, выполнении физических нагрузок в условиях психоэмоционального стресса, сочетании огневой,

тактической и физической подготовки в едином процессе подготовки, использовании сценарных занятий [1, 2, 9]. Такой подход обусловлен тем, что в реальной служебной деятельности физические действия практически никогда не выполняются изолированно, они всегда включены в определенный тактический контекст.

Для совершенствования физической и тактической подготовленности необходимо применить комплексный подход, направленный на формирование профессиональной готовности сотрудника к эффективным действиям в реальных служебно-боевых условиях. При этом ключевое значение в данной системе принадлежит тактической подготовке, поскольку в процессе тактической подготовки формируются навыки анализа оперативной обстановки, способность быстро принимать решения, умение прогнозировать действия противника, навыки взаимодействия в составе подразделения, алгоритмы применения оружия, специальных средств и приемов физического воздействия, способность действовать в условиях стресса и ограниченного времени.

В рамках комплексного подхода физическая подготовка рассматривается как средство обеспечения тактической эффективности. Основой комплексного подхода является интеграция физической и тактической подготовки в едином процессе подготовки, что достигается посредством моделирования ситуаций, максимально приближенных к реальной профессиональной деятельности. В процессе занятий решаются тактические задачи в условиях значительных физических нагрузок и психоэмоционального напряжения, что позволяет формировать необходимые в служебной деятельности навыки и адаптацию к экстремальным условиям.

В процессе практической деятельности и по данным [1, 8, 9] для обеспечения эффективности тактической подготовки целесообразно использовать ситуационный и сценарный метод подготовки. В ходе занятий моделируются задержание вооруженного правонарушителя, действия в городской среде, сопровождение и эвакуация, работа в условиях ограниченной видимости, действия при численном превосходстве противника, освобождение заложников и нейтрализация угроз. В процессе занятий занимающимся необходимо ставить различные тактические задачи (действия в условиях низкой освещенности или ограниченного пространства и т.д.), где они должны контролировать обстановку, взаимодействовать в группе, двойке, тройке и выполнять действия необходимые в складывающейся ситуации [1, 2, 3]. Кроме того, комплексный подход предполагает постоянное совершенствование тактического мышления. Сотрудник силовых ведомств должен уметь быстро обнаруживать и оценивать угрозы, выбирать оптимальный способ действий, рационально использовать окружающую обстановку, минимизировать риски, адаптироваться к изменению ситуации.

В ходе занятий по тактической и физической подготовкам помимо освоения приемов и действий необходимо ставить акцент на развитии тактического мышления, ведь именно оно обеспечивает целесообразность и соразмерность применения физической силы, спецсредств, оружия и позволяет достигать поставленной цели.

Комплексный подход к совершенствованию физической и тактической подготовки основывается на их тесной взаимосвязи и интеграции, но ведущая роль принадлежит тактической подготовке, поскольку именно она определяет содержание профессиональной деятельности сотрудника, направленность физической подготовки и эффективность применения приобретенных навыков в реальных служебно-боевых условиях. Главной целью данного подхода является формирование специалиста, способного грамотно и эффективно действовать в складывающейся оперативной обстановке, используя физические возможности как инструмент реализации тактического замысла.

Взаимосвязь тактической и физической подготовки заключается в том, что физическая подготовка создает функциональную основу профессиональной деятельности, тогда как тактическая подготовка определяет направление, содержание и практическое применение физических возможностей сотрудника [2, 9]. Акцент на тактической подготовке объясняется тем, что именно она обеспечивает целесообразность и эффективность действий в реальных условиях служебной деятельности.

Одним из основных подходов является комплексная подготовка, при которой физические упражнения сочетаются с выполнением тактических задач. Например, преодоление полосы препятствий может сопровождаться выполнением элементов ориентирования, взаимодействия в группе, эвакуации условно пострадавших или имитацией задержания. Такой подход способствует совершенствованию физической подготовленности и способности принимать решения в условиях нагрузки.

Важным направлением является моделирование реальных ситуаций, максимально приближенных к служебной деятельности, что позволяет формировать тактику и навыки действий в различных условиях служебной деятельности [2, 7, 10]. Выполнение тактических действий после интенсивной физической

нагрузки помогает обучить сотрудников силовых ведомства действовать в складывающихся условиях, концентрировать внимание и обеспечивать точность решений даже на фоне развившегося утомления.

Выводы

Таким образом, параллельное совершенствование физической и тактической подготовленности основано на комплексном, практико-ориентированном и системном подходе. Совмещение физических нагрузок с тактическими задачами позволяет формировать у сотрудник силовых ведомства способность эффективно действовать в сложных, динамичных и экстремальных условиях служебной деятельности.

В процессе исследования выяснилось, что физическая подготовленность является одним из ключевых факторов эффективности тактики действий сотрудников силовых ведомств, которая обеспечивает высокую работоспособность и выносливость, оперативность принятия решений и успешное выполнение служебно-боевых задач в различных условиях служебной деятельности. Тогда как тактическая подготовленность обеспечивает решение поставленных задач с наибольшей эффективностью и меньшими затратами сил и средств, снижение риска травмирования или гибели сотрудников

Список источников

1. Егоров Д. Е., Радоуцкий В. Ю., Горбатенко А. В. Современные подходы в подготовке специалистов системы МВД России // Вестник Белгородского юридического института МВД России имени И.Д. Путилина. 2014. № 1(23). С. 32 – 34. EDN SFCIER.

2. Олейник Д. В., Богданов А. М., Кривцов А. С., Цветов С. В. Направления совершенствования тактики действий в усложненных условиях сотрудников силовых ведомств // Успехи гуманитарных наук. 2026. № 4. С. 208 – 214. DOI 10.58224/2618-7175-2026-4-208-214. EDN JRGWAD.

3. Федоров И. Г., Колмыков С. Н., Абрамов С. В., Колотильщикова С. В. Подходы в совершенствовании тактики взаимодействий в группе // Успехи гуманитарных наук. 2026. № 4. С. 262 – 267. DOI 10.58224/2618-7175-2026-4-262-267. EDN JYUMCD.

4. Славко А. Л. Физическая подготовка как одна из составляющих компонентов в профессиональной подготовке сотрудника органов внутренних дел // Вестник БелЮИ МВД России. 2017. №2.

5. Тарасенко А. А., Богданов А. М., Марандыкина О. В., Ильин А. В. Специфика подготовки сотрудников спец подразделений силовых ведомств // Обзор педагогических исследований. 2025. Т. 7. № 5. С. 297 – 303. EDN HPAHKN.

6. Тарасенко А. А., Егоров Д. Е. Использование боевых приемов борьбы для воспитания психологической устойчивости // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2016. № 1-4. С. 70 – 73. EDN VLYRQZ.

7. Тарасенко А. А., Егоров Д. Е. Рукопашный бой как средство подготовки сотрудников полиции к эффективным действиям на объектах транспорта в условиях ограниченного пространства // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2015. № 12-4. С. 144 – 147. EDN VHHNNX.

8. Фофанов А. М., Коваленко В. Н. Организационные и методические подходы к построению физической подготовки военнослужащих Сухопутных войск в современных условиях // Актуальные проблемы физической и специальной подготовки силовых структур. 2020. № 2. С. 31 – 35. EDN IZUNJU.

9. Хоменко И. В. Тактико-специальная подготовка сотрудников полиции // Вестник науки. 2026. №1 (94).

10. Частихин А. А., Шебештин О. Э. Влияние рукопашного боя на поведение военнослужащего в бою // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. 2017. Т. 12. № 4. С. 39 – 43. DOI 10.14526/04_2017_262. EDN YUDOXY.

References

1. Egorov D.E., Radoutskiy V.Yu., Gorbatenko A.V. Modern approaches to training specialists for the Ministry of Internal Affairs of Russia. Bulletin of the Belgorod Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia named after I.D. Putilin. 2014. № 1(23). P. 32 – 34. EDN SFCIER.

2. Oleynik D.V., Bogdanov A.M., Krivtsov A.S., Tsvetov S.V. Directions for improving the tactics of action in difficult conditions for employees of law enforcement agencies. Successes in the Humanities. 2026. № 4. P. 208 – 214. DOI 10.58224/2618-7175-2026-4-208-214. EDN JRGWAD.

3. Fedorov I.G., Kolmykov S.N., Abramov S.V., Kolotilshchikova S.V. Approaches to improving the tactics of interactions in a group. Humanities Success. 2026. № 4. P. 262 – 267. DOI 10.58224/2618-7175-2026-4-262-267. EDN JYUMCD.

4. Slavko A.L. Physical fitness as one of the components in the professional training of an employee of the internal affairs bodies. Bulletin of the BelYuI of the Ministry of Internal Affairs of Russia. 2017. № 2.

5. Tarasenko A.A., Bogdanov A.M., Marandykina O.V., Ilyin A.V. Specifics of training employees of special units of law enforcement agencies. Review of pedagogical research. 2025. Vol. 7. № 5. P. 297 – 303. EDN HPAHKN.

6. Tarasenko A.A., Egorov D.E. Using Combat Wrestling Techniques to Develop Psychological Resilience. Current Issues in the Humanities and Natural Sciences. 2016. № 1–4. P. 70 – 73. EDN VLYRQZ.

7. Tarasenko A.A., Egorov D.E. Hand-to-hand combat as a means of training police officers for effective action at transport facilities in confined spaces. Current Issues in the Humanities and Natural Sciences. 2015. № 12–4. P. 144 – 147. EDN VHHNNX.

8. Fofanov A.M., Kovalenko V.N. Organizational and Methodological Approaches to Building the Physical Fitness of Ground Forces Servicemen in Modern Conditions. Actual Problems of Physical and Special Training of Law Enforcement Officers. 2020. № 2. P. 31 – 35. EDN IZUNJU.

9. Khomenko I.V. Tactical and Special Training of Police Officers. Science Bulletin. 2026. № 1 (94).

10. Chastikhin A.A., Shebeshtin O.E. The Influence of Hand-to-Hand Combat on the Behavior of a Serviceman in Combat. Pedagogical, Psychological, and Medico-Biological Problems of Physical Culture and Sports. 2017. Vol. 12. № 4. P. 39 – 43. DOI 10.14526/04_2017_262. EDN YUDOXY.

Информация об авторах

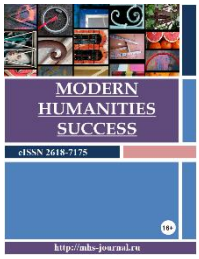
Выпирайлов В. В., старший преподаватель кафедры ТСП БелЮИ МВД России имени И.Д. Путилина, Белгородский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации имени И.Д. Путилина

Круглов А. Н., Волгоградская академия Министерства внутренних дел Российской Федерации

Погосова И.С., Государственный университет по землеустройству

Бодров И. М., Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова

© Выпирайлов В. В., Круглов А. Н., Погосова И.С., Бодров И. М., 2026



Научно-исследовательский журнал «*Modern Humanities Success / Успехи гуманитарных наук*»
https://mhs-journal.ru
2026, № 10 / 2026, Iss. 10 https://mhs-journal.ru/archives/category/publications
Научная статья / Original article
Шифр научной специальности: 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)
УДК 372.881.161.1
DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-243-248

Язык, культура и образовательный мультфильм: лингвокультурологическое исследование серии «Смешарики. Масленица»

[1] Лукоянова С.В.,
[1] Казанский (Приволжский) федеральный университет

Аннотация: статья посвящена изучению формирования лингвокультурологической компетенции на занятиях по русскому языку как иностранному на примере образовательного мультфильма. Актуальность исследования обусловлена возрастающим интересом к мультимедийным средствам обучения в современной русистике. Оценка адаптивности мультфильма для занятий по РКИ и лингвокультурологии, комплексный анализ способов репрезентации языковых и культурных смыслов в учебном анимационном контенте, а также разработка принципов его интеграции в учебный процесс стали целью данной работы. На основе представленного в статье анализа существующих научных работ по лингвокультурологии в образовательной анимации, выявлены основные подходы и современные проблемы. По результатам исследования серии "Смешарики. Масленица" предложена методика занятия по русскому языку как иностранному. Структура разработки включает такие разделы, как подготовительный (преддемонстрационный), основной (демонстрационный) и заключительный (постдемонстрационный). В процессе подготовки студентов к восприятию и пониманию русских культурных реалий (на примере праздника Масленицы) каждый из этапов работы имеет весомое значение. Главной задачей которых является формирование у иностранных студентов коммуникативных навыков, лингвокультурной компетенции и аналитических способностей. Исследуемый анимационный контент может эффективно использоваться при системной поэтапной работе, благодаря богатому лингвокультурологическому потенциалу (лексика тематической группы "праздник", невербальные символы, модели речевого поведения).

Ключевые слова: русский язык как иностранный, анимационный фильм, лингвокультурологическая компетенция, аудиовизуальный метод, методическая разработка, язык, культура

Для цитирования: Лукоянова С.В. Язык, культура и образовательный мультфильм: лингвокультурологическое исследование серии «Смешарики. Масленица» // Modern Humanities Success. 2026. № 10. С. 243 – 248. DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-243-248

Поступила в редакцию: 4 июня 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 30 июня 2026 г.; Принята к публикации: 14 июля 2026 г.

***

Language, culture and educational animation: a linguocultural study of the series «Kikoriki. Maslenitsa»

[1] Lukoyanova S.V.,
[1] Kazan (Volga Region) Federal University

Abstract: in the article we examine the development of linguocultural competence in Russian as a foreign language (RFL) classes, using educational animated films as a case study. The relevance of the study is due to the growing interest in multimedia teaching tools in contemporary Russian studies. The purpose of our work is to assess the adaptability of animated films for RFL and linguocultural instruction, provide a comprehensive analysis of how linguistic and cultural meanings are represented in educational animation, and develop principles for integrating such content into the learning process. Based on the analysis of scientific studies on linguoculturology in educational animation, the article identifies key approaches and current challenges. Having analysed the animated series "Kikoriki. Maslenitsa", the authors propose a methodological framework for an RFL lesson, structured into three stages: preparatory (pre-viewing), main (viewing), and final (post-viewing). Each stage plays a significant role in teaching students to perceive and understand Russian cultural realities using the Maslenitsa holiday as an example. The main objectives of these stages are to develop foreign students' communicative skills, linguocultural competence, and analytical abilities. Due to its rich linguocultural potential, including holiday-themed vocabulary, non-verbal symbols and models of speech behavior, the examined animated content can be effectively integrated into systemic, stage-by-stage instructional practice.

Keywords: Russian as a foreign language, animated film, linguocultural competence, audiovisual method, methodological framework, language, culture

For citation: Lukoyanova S.V. Language, culture and educational animation: a linguocultural study of the series «Kikoriki. Maslenitsa». Modern Humanities Success. 2026. 10. P. 243 – 248. DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-243-248

The article was submitted: June 4, 2026; Approved after reviewing: June 30, 2026; Accepted for publication: July 14, 2026.

Введение

Сохраняет свою актуальность проблема выбора оптимальных средств и приемов изучения иностранного языка. Особое значение приобретает поиск эффективных методов преподавания в эпоху активного развития межнационального общения и межкультурных взаимодействий. Аспекты обучения русскому языку как иностранному в данном контексте являются ключевыми моментами. Наиболее высокие результаты при обучении, не предполагающем погружения в естественную языковую среду, согласно точке зрения Н.Л. Федотовой, дает организация занятий с акцентом на следующие приемы: насыщенность процесса многообразными лингвистическими практиками; интенсивное вовлечение цифровых и визуальных инструментов (графиков, инфографики, табличных форм) для образного представления контента, его семантического осмысления и смежных целей; живое воплощение элементов российской культуры посредством видеофильмов, произведений живописи, музыкальных композиций и балетных постановок [8].

Данные приемы в целях эффективной организации обучения можно конкретизировать в три ключевых момента: во-первых, для наглядного представления учебного материала следует активно использовать технические средства; во-вторых, разнообразные задания, направленные на развитие лингвистических и коммуникативных навыков, необходимо использовать регулярно; в-третьих, с помощью видеоматериалов важно ярко демонстрировать особенности российской культуры. С этой задачей прекрасно справляются советские и российские мультфильмы. Раскрывая черты национального характера и менталитета, они показывают как исторические, так и современные аспекты жизни в России, позволяя иностранным студентам глубже погрузиться в культурную среду. Мотивируя их, в свою очередь, к изучению русского языка. Особенно ценным для начинающих изучать русский язык как иностранный является тот факт, что мультфильмы являются превосходным инструментом для визуализации языка. Их разнообразие позволяет подобрать материал под конкретные задачи: с акцентом на определенную лексику или музыкальные номера, от насыщенных диалогами до практически безмолвных. Кроме того, большинство современных мультфильмов имеют оптимальную продолжительность до 10 минут. Созданию благоприятной эмоциональной обстановки на занятиях способствует яркая и позитивная атмосфера российских мультфильмов [9]. Облегчают усвоение новой лексики и грамматики, делают процесс обучения живым, интерактивным и увлекательным запоминающиеся персонажи и захватывающие сюжеты видеоряда.

Для развития всех видов речевой деятельности: слушания, говорения, чтения и письма видеоматериалы являются эффективным инструментом, позволяющим, в рамках каждого из этих направлений, решать разнообразные учебные задачи. Видеоряд способствует совершенствованию произношения, умению строить собственные высказывания на основе услышанного, а также развитию навыков понимания устной речи (монологов и диалогов). Улучшается как ознакомительное, так и углубленное чтение, при работе с текстами, связанными с видео. Опираясь на услышанное и прочитанное, выполнение письменных упражнений на основе видеоматериалов, помогает оттачивать орфографию и создавать структурированные письменные тексты [5].

Благодаря ряду ключевых преимуществ, по мнению А.В. Завадской, цифровые учебные материалы значительно превосходят традиционные, предоставляя доступ к обширному и постоянно обновляемому контенту, охватывающему широкий спектр тем, в том числе профессиональную лексику. Совершенствованию фонетики и интонации способствует гибкость в отработке произношения, которая достигается за счет многократного прослушивания аудио. Автоматизировать усвоение грамматики и лексики помогают цифровые инструменты. Кроме того, они стимулируют самостоятельность, повышают мотивацию к изучению языка, обогащают учебный процесс разнообразными заданиями, а также позволяют индивидуализировать обучение под нужды каждого студента [4].

Вопрос отбора подлинных видеоматериалов и разработки методов их использования остается актуальной проблемой, что подтверждается постоянным появлением новых исследовательских, учебных и методических публикаций. К большей популярности визуальной информации (по сравнению с текстовой), по мнению А.Р. Салаховой, привело развитие IT-технологий и улучшение телекоммуникационных средств,

кроме того, этот факт способствовал возрождению таких традиционных носителей культурных знаний, как кино, телевидение и анимация [6]. Развитие творческих способностей и критического мышления у обучающихся стимулирует включение игровых компонентов, возможности для которого открывает интеграция анимационных материалов в образовательный процесс. Платформу для выполнения разнообразных задач, включая дискуссии о персонажах, репродукцию сюжета и анализ представленных сценариев предоставляет студентам взаимодействие с видеоконтентом. Такой подход способствует не только освоению языковых компетенций, но и совершенствует навыки интерпретации информации и аналитического осмысления.

А.Ю. Свиридова подчеркивает, что в наше время, когда цифровая среда и экраны стали неотъемлемой частью жизни с раннего возраста, формируя привычку к восприятию информации через аудиовизуальные образы, возникает острая потребность в инновационных методах разработки учебных материалов по русскому языку как иностранному. Эти материалы должны обязательно включать аудиовизуальные элементы как основу обучения на всех этапах и для всех студентов, независимо от их специальности [7]. Использование мультфильмов в преподавании РКИ обогащает педагогические стратегии, делая процесс обучения более живым, интересным и результативным.

Видеоматериалы представляют собой мультимодальный формат, интегрирующий визуальные и аудиальные компоненты. Звуковое сопровождение, в частности речь, синергично взаимодействует с динамическим изображением. Как отмечает Д.Д. Дмитриева, подобная синергия обладает значительным методическим потенциалом, особенно при применении целенаправленно созданных учебных видео или тщательно отобранных аутентичных киноматериалов. Более глубокому усвоению и долговременному запоминанию как фактологических данных, так и лингвистических явлений в их контекстуальном проявлении способствует визуальный ряд [2].

Аудиовизуализация, в контексте лингводидактики, выступает целенаправленным, активным процессом восприятия информации, ориентированным на образовательные задачи. Важно подчеркнуть, даже если усвоение материала кажется легким, его основная цель – обучение, а не развлечение [6].

Эффективным инструментом, обучающим лексике без перевода, служат именно видеоматериалы. Облегчает понимание и запоминание новых слов, а также страноведческой информации сильное эмоциональное впечатление иностранных студентов, создаваемое видеорядом. Фильмы помогают освоить национально-культурную специфику языка, наглядно демонстрируя реальные коммуникативные ситуации и особенности речевого поведения [3].

Применение аудиовизуальных материалов значительно улучшает образовательный процесс, что единодушно признают методисты. Облегчая усвоение и закрепление языковых единиц, включая лексику, грамматические структуры, фонетические особенности, а также страноведческие сведения и прочие компоненты языка, аудиовизуальные материалы стимулируют как пассивное (воспроизведение), так и активное (создание) речевое творчество. Научные данные подтверждают эффективность интеграции аудиовизуальных ресурсов, в том числе короткометражных анимационных фильмов, на всех стадиях обучения. Это обусловлено тем, что даже при наличии ограниченного словарного запаса и проблемах с аудированием, студенты понимают общий смысл благодаря мимике, жестам героев и обстановке.

Материалы и методы исследований

Анимационные фильмы, будучи разновидностью видеотекста, могут быть успешно включены в преподавание русского языка как иностранного. Их использование в учебном процессе аналогично работе с традиционными письменными текстами, что способствует упорядочиванию методической системы. В рамках лингводидактики, работа с анимацией предполагает три этапа: подготовительный (преддемонстрационный), основной (демонстрационный) и заключительный (постдемонстрационный). Эти этапы направлены на формирование у иностранных студентов коммуникативных навыков, лингвокультурной компетенции и аналитических способностей. С целью развития данных компетенций разработана система заданий на базе короткометражного мультфильма, ключевым ресурсом выступает отечественный сериал "Смешарики. Масленница" (реж. Д. Чернов и соавторы). Проект "Смешарики" пользуется признанием среди иностранных студентов. Этот анимационный сериал ориентирован на широкую аудиторию, охватывая как детскую, так и взрослую категории зрителей. Диалоги персонажей отличаются глубиной, затрагивая порой непростые вопросы, а их речевое оформление характеризуется высокой грамотностью и стилистической точностью, при этом каждый герой обладает уникальным речевым портретом [1].

Результаты и обсуждения

Преддемонстрационные упражнения прежде всего направлены на знакомство иностранных студентов с ключевой лексикой предстоящего мультфильма. В анализируемом анимационном фильме к новой лексике относятся следующие слова и словосочетания: *масленица, блин, чучело, гулянье, урожай, традиция, печь блины, провожать зиму, зазывать весну*. Разнообразные задания эффективны для освоения смысла данных слов и словосочетаний.

Задание 1. Посмотрите на картинки и слова на доске. Соедините слова с их значениями и картинками.

Масленица *(праздник проводов зимы)*, блин *(круглый, горячий символ солнца)*, чучело *(кукла, которую сжигают в конце праздника)*, весна *(время года после зимы)*, зима *(время года со снегом и холодами)*, гулянье *(народный праздник, веселье)*, печь блины *(готовить блины)*, провожать зиму *(прощаться с зимой, с холодами)*, зазывать весну *(приглашать, ждать прихода весны),* урожай *(количество собранных с поля, сада или огорода спелых растений, фруктов, овощей или зерна),* традиция *(правила и нормы поведения, которые передаются из поколения в поколение)*.

Данное задание применяется для беспереводного усвоения лексики. В качестве визуальных пособий подойдут скриншоты из мультфильма "Смешарики. Масленица", фотографии или картинки.

Задание 2. Для каждого существительного найдите подходящее по смыслу прилагательное, употребите его в нужном роде. Используйте слова для справок.

Зима, солнце, мороз, дождь, весна, праздник, снег, лед.

Слова для справок: веселый, яркий, холодный, теплый, белый, сильный, весенний, тонкий.

Задание 3. Заполните пропуски. Вставьте глаголы в предложения.

Мы _____ (ходить) на Масленницу пешком. Нюша _____ (печь) блины. Крош _____ (разговаривать) с Барашем. Копатыч и Лосяш _____ (делать) чучело. Смешарики _____ (есть) блины с вареньем. Друзья _____ (искать) Бараша.

Задание позволяет отработать навыки спряжения глаголов (*ходить, печь, разговаривать, делать, есть, искать*) в простых предложениях с опорой на контекст мультфильма "Смешарики. Масленница".

Задания, выполняемые во время просмотра мультфильма, направляют познавательную деятельность, помогая преодолевать языковые и смысловые трудности в реальном времени – например, через комментарии к словам, грамматике или культурным реалиям. Они способствуют глубокому восприятию сюжета, активируя анализ грамматических форм, лексики и речевых образцов прямо в процессе просмотра мультфильма. После первого просмотра эпизода преподаватель оценивает уровень понимания его содержания через простые вопросы (*Кого вы увидели в этом эпизоде? Как зовут этих героев? Что они делали? О чём они говорили?)*.

Задание 4. Посмотрите мультфильм и определите, верны ли следующие утверждения:

Смешарики пекли блины *(Да).* Они хотели сжечь чучело Масленицы *(Да)*. Совунья приготовила пирог *(Нет, блины)*. Лосяш рассказывает о традициях *(Да)*. Все герои были внутри чучела *(Нет, только Бараш)*. В конце праздника все грустили *(Нет, веселились)*.

Задание 5. Вставьте пропущенные слова из списка (зима, блины, чучело, весна, гулянье):

Смешарики провожали долгую _____ *(зиму)* и встречали _____ *(весну)*. Они устроили веселые _____ *(гулянья)* и пекли вкусные _____ *(блины)*, которые похожи на солнце. В конце праздника Смешарики сожгли _____ *(чучело)* Масленицы.

Задачей данных упражнений является проверка общего понимания сюжета и основных традиций праздника. Учитывая нашу цель – освоение русского языка и культуры, мы считаем целесообразным организовать просмотр мультфильма в два этапа: сначала целиком, а затем по отдельным эпизодам. Чрезмерное количество повторений может привести к снижению вовлеченности обучающихся и нивелировать эмоциональное воздействие произведения [10].

В результате взаимодействия с анимационным фильмом каждый иностранный студент формирует свою уникальную трактовку сюжета – это конкретная сеть индивидуальных смыслов, опирающаяся на фундаментальные элементы повествования. Преподаватель должен установить основные ориентиры, способствующие самостоятельному пониманию материала учащимися, именно в процессе аудиторной работы.

Задание 6. Ответьте на вопросы:

- Какой праздник русские отмечают весной? *(Масленицу)*

- Почему на Масленицу пекут блины? *(На Масленицу пекут блины как символ солнца, чтобы проводить зиму и встретить весну)*

- Что символизирует сжигание чучела? *(Сжигание чучела на Масленицу символизирует прощание с зимой, очищение от бед и встречу весны)*
- Слышали ли вы раньше о празднике Масленица?
- Что вы знаете о традициях этого праздника? *(Пекут блины, сжигают чучело, веселятся)*

Рекомендуется организовать просмотр мультфильма до ознакомления с текстом о Масленице. Активность, стимулирующая аналитическое мышление и внимательное отношение к слову, помимо самостоятельной ценности имеет еще одно немаловажное преимущество. Помогая настроиться на конкретную тему, данная деятельность, способствует игровой подготовке учащихся к восприятию объемного материала.

Заключительная стадия работы с анимационным фильмом – постдемонстрационные задания, которые используются для развития всех аспектов речевой деятельности в контексте увиденного. Иностранные студенты улучшают навыки устной речи, выражая свои мысли о содержании мультфильма, обсуждая и комментируя различные моменты увиденного.

Задание 7. Ответьте на вопросы:

- В вашей стране есть праздник встречи весны?
- Как он называется?
- Как отмечают этот праздник?
- Расскажите о похожих традициях в вашей стране (если есть). Как вы провожаете зиму или встречаете весну?

Задание 8. Напишите короткое письмо другу о русском празднике Масленица. Что вам понравилось, а что удивило?

Выводы

Для ускорения изучения русского языка как иностранного и создания более естественной языковой среды на занятиях мультфильмы являются эффективным инструментом. Они активно способствуют развитию языковых, социокультурных и коммуникативных навыков. Анимационные фильмы интегрируемые в структуру урока, дополняя традиционные методы работы с текстом, обеспечивают наилучшие результаты. Это достигается благодаря подготовительным заданиям до просмотра и разнообразным упражнениям после, стимулирующими речь и межкультурное понимание.

Одна из первостепенных функций художественного кино и мультипликации в рамках уроков русского как иностранного – раскрытие аутентичной картины культуры, национального характера, системы ценностей и этикетных стандартов страны изучаемого языка. В дополнение к этому видеоконтент служит активным инициатором эстетического и этического самосовершенствования учащихся, без чего невозможно достижение полноценного, сбалансированного личностного роста.

Анимационные фильмы активно воспитывают культурную грамотность иностранных студентов, открывая им традиции и быт русского народа сквозь уникальную призму мультипликации. Такой подход не только ускоряет языковое освоение, но и обогащает общий кругозор, закладывая основу для глубокого постижения культурных контекстов. Именно продуманная и методически выверенная организация взаимодействия с видеоконтентом формирует оптимальные условия для глубокого усвоения социокультурных аспектов языка, превращая обучение в захватывающий и эмоционально окрашенный процесс.

Список источников

1. Аладышкина Л.В. О лингвометодическом потенциале современных российских мультфильмов в обучении РКИ // Язык, культура, менталитет: проблемы изучения в иностранной аудитории: Сборник материалов XX Международной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 20–22 апреля 2022 года / Под редакцией Т.Г. Шарри. Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. 2022. С. 53 – 56. EDN OMXDYF.

2. Дмитриева Д.Д. Использование видеоматериалов в процессе обучения иностранных студентов русскому языку (на примере мультипликационных фильмов). 2020.

3. Евдокимова А.Г., Балтаева В.Т., Исхакова А.Р. Из опыта использования русских сказок на занятиях по русскому языку как иностранному [Электронный ресурс] 2020. URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=29571 (дата обращения: 04.05.2026).

4. Завадская А.В. Новые тренды в методике преподавания русского языка как иностранного: цифровизация и экосистемный подход // Современные технологии в преподавании русского языка как иностранного: Материалы VII Международной научно-практической конференции, Оренбург, 29–30 октября 2025 года. – Оренбург: Оренбургский государственный медицинский университет. 2025. С. 25 – 31. EDN CNGVRR.

5. Курова Е.Е. Использование кинофильмов на занятиях по РКИ // Матрица научного познания. 2020. № 3. С. 65 – 72. EDN OJLFPI.

6. Салахова А.Р. Лингводидактический потенциал советской анимации на уроках русского языка как иностранного // Филология и культура. 2016. № 1 (43). С. 314 – 319.

7. Свиридова А.Ю. Использование мультфильмов в курсе русского как иностранного у студентов филологических и нефилологических специальностей // Научное обозрение: гуманитарные исследования. 2016. № 2. С. 201 – 206.

8. Федотова Н.Л. Основные проблемы преподавания русского языка как иностранного в неязыковой среде [Электронный ресурс]. 2016. URL: https://www.ijors.net/issue5_1_2016/articles/fedotova.html (дата обращения: 06.02.2026).

9. Филитова О.Н. Работа с анимационными фильмами на предвузовском этапе обучения РКИ (на примере серии «Бум-бум, шака-така!» мультсериала «Барбоскины») [Электронный ресурс]. 2021. URL: https://human.snauka.ru/2021/12/47532 (дата обращения: 22.04.2026).

10. Чернявская Я.Л. Аутентичный звучащий текст в курсе РКИ: мультфильм «Чертёнок №13» 2022. DOI: 10.22250/24107190_2022_8_1_178

References

1. Aladyshkina L.V. On the linguodidactic potential of modern Russian animated films in teaching Russian as a foreign language. Language, Culture, Mentality: Problems of Study in a Foreign Audience: Proceedings of the XX International Scientific and Practical Conference, St. Petersburg, April 20–22, 2022. Ed. by T.G. Sharri. St. Petersburg: Herzen State Pedagogical University of Russia. 2022. P. 53 – 56. EDN OMXDYF.

2. Dmitrieva D.D. The use of video materials in teaching Russian to foreign students (using animated films as an example). 2020.

3. Evdokimova A.G., Baltaeva V.T., Iskhakova A.R. From the experience of using Russian fairy tales in Russian as a foreign language classes [Electronic resource]. 2020. URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=29571 (accessed: 04.05.2026).

4. Zavadskaya A.V. New trends in the methodology of teaching Russian as a foreign language: digitalization and ecosystem approach. Modern Technologies in Teaching Russian as a Foreign Language: Proceedings of the VII International Scientific and Practical Conference, Orenburg, October 29–30, 2025. Orenburg: Orenburg State Medical University. 2025. P. 25 – 31. EDN CNGVRR.

5. Kurova E.E. The use of films in Russian as a foreign language classes. Matrix of Scientific Knowledge. 2020. № 3. P. 65 – 72. EDN OJLFPI.

6. Salakhova A.R. Linguodidactic potential of Soviet animation in Russian as a foreign language lessons. Philology and Culture. 2016. № 1 (43). P. 314 – 319.

7. Sviridova A.Yu. The use of cartoons in the Russian as a foreign language course for students of philological and non-philological specialties. Scientific Review: Humanitarian Studies. 2016. № 2. P. 201 – 206.

8. Fedotova N.L. The main problems of teaching Russian as a foreign language in a non-linguistic environment [Electronic resource]. 2016. URL: https://www.ijors.net/issue5_1_2016/articles/fedotova.html (accessed: 06.02.2026).

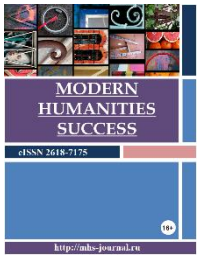
9. Filitova O.N. Work with animated films at the pre-university stage of teaching Russian as a foreign language (using the example of the series “Boom-boom, shaka-taka!” from the animated series “The Barboskiny”) [Electronic resource]. 2021. URL: https://human.snauka.ru/2021/12/47532 (accessed: 22.04.2026).

10. Chernyavskaya Ya.L. Authentic audio text in the Russian as a foreign language course: the animated film “The Little Devil No. 13”. 2022. DOI: 10.22250/24107190_2022_8_1_178

Информация об авторе

Лукоянова С.В., ассистент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, lukoyanova.svetlana201@mail.ru

© Лукоянова С.В., 2026



Научно-исследовательский журнал «*Modern Humanities Success / Успехи гуманитарных наук*»
https://mhs-journal.ru
2026, № 10 / 2026, Iss. 10 https://mhs-journal.ru/archives/category/publications
Научная статья / Original article
Шифр научной специальности: 5.8.4. Физическая культура и профессиональная физическая подготовка (педагогические науки)
УДК 796(075.8)
DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-249-254

Подходы совершенствования мелкой моторики рук сотрудников силовых ведомств

[1] Тарасенко А.А., [2] Удиряков Д. Л., [3] Кривцова М. В., [3] Бычков И. А.,
[1] Белгородский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации имени И.Д. Путилина
[2] Казанский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации
[3] Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана (национальный исследовательский университет)

Аннотация: представленный материал исследования посвящён поиску подходов совершенствования мелкой моторики сотрудников силовых ведомств как одного из важных компонентов профессиональной подготовки, обеспечивающего точность, скорость и эффективность выполнения действий.

Актуальность исследования обусловлена возрастающими требованиями к результативности специалистов силовых структур, необходимостью эффективного выполнения задач в условиях высокой психофизической нагрузки, дефицита времени и стрессовых факторов. Состояние мелкой моторики имеет высокое значение при обращении с оружием, специальными средствами, средствами связи и техническим оборудованием, а также при выполнении действий, требующих высокой координации движений и тактильной чувствительности.

Целью представленного исследования является анализ подходов к совершенствованию мелкой моторики сотрудников силовых ведомств и определение наиболее эффективных упражнений и методик её совершенствования. В рамках исследования были поставлены следующие задачи:

– анализ значения мелкой моторики в системе профессионально важных качеств сотрудников силовых ведомств;

– анализ методик совершенствования мелкой моторики;

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования выявленных подходов и методических рекомендаций при организации физической и тактической подготовкам сотрудников силовых ведомств.

Ключевые слова: мелкая моторика, сотрудники силовых ведомств, физическая подготовка, координация движений, профессионально важные качества, точность движений

Для цитирования: Тарасенко А.А., Удиряков Д.Л., Кривцова М.В., Бычков И.А. Подходы совершенствования мелкой моторики рук сотрудников силовых ведомств // Modern Humanities Success. 2026. № 10. С. 249 – 254. DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-249-254

Поступила в редакцию: 13 мая 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 9 июня 2026 г.; Принята к публикации: 14 июля 2026 г.

***

Approaches to improving the fine motor skills of law enforcement officers

[1] Tarasenko A.A., [2] Udiryakov D.L., [3] Krivtsova M.V., [3] Bychkov I.A.,
[1] Belgorod Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation named after I.D. Putilin
[2] Kazan Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation
[3] Bauman Moscow State Technical University (National Research University)

Abstract: the presented research material is devoted to the search for approaches to improve the fine motor skills of law enforcement officers as one of the important components of professional training that ensures the accuracy, speed and effectiveness of actions.

The relevance of the study is due to the increasing demands on the effectiveness of law enforcement personnel, the need for

effective performance of tasks in conditions of high psychophysical stress, time constraints and stressful factors. The state of fine motor skills is of high importance when handling weapons, special means, communications and technical equipment, as well as when performing actions that require high coordination of movements and tactile sensitivity.

The purpose of the presented study is to analyze approaches to improving the fine motor skills of law enforcement officers and identify the most effective exercises and techniques for improving it. The following tasks were set as part of the study:

– analysis of the importance of fine motor skills in the system of professionally important qualities of law enforcement officers;

– analysis of techniques for improving fine motor skills;

The practical significance of the study lies in the possibility of using the presented approaches and methodological recommendations in organizing physical and tactical training of law enforcement officers.

Keywords: fine motor skills, law enforcement officers, physical fitness, coordination of movements, professionally important qualities, precision of movements

For citation: Tarasenko A.A., Udiryakov D.L., Krivtsova M.V., Bychkov I.A. Approaches to improving the fine motor skills of law enforcement officers. Modern Humanities Success. 2026. 10. P. 249 – 254. DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-249-254

The article was submitted: May 13, 2026; Approved after reviewing: June 9, 2026; Accepted for publication: July 14, 2026.

Введение

В современных условиях служебная деятельность сотрудников силовых ведомств характеризуется высокой интенсивностью и ответственностью, необходимостью выполнения сложных служебно-боевых задач в различных условиях, в том числе и в экстремальных [3, 4, 6]. Эффективность действий специалистов силовых структур определяется не только уровнем физической и тактической подготовленности, но и степенью развития профессионально важных психофизиологических качеств, где значимое место занимает развитая мелкая моторика рук. Развитая мелкая моторика обеспечивает точность, скорость и координацию движений, что имеет принципиальное значение при обращении с оружием, специальными средствами, средствами связи, электронными устройствами, а также при выполнении оперативных, тактических и технических действий [1, 2, 5].

Условия служебной деятельности предъявляют высокие требования к подготовленности сотрудников силовых ведомств, которые предусматривают способность сохранять точность движений на фоне развивающегося физического утомления, эмоционального напряжения, дефицита времени и воздействия неблагоприятных факторов окружающей среды. Низкий уровень развития мелкой моторики может способствовать снижению эффективности профессиональной деятельности, увеличению количества ошибок и ухудшению качества выполнения служебных задач. В связи с этим проблема совершенствования мелкой моторики приобретает особую актуальность в системе подготовки сотрудников силовых структур.

Материалы и методы исследований

Для решения поставленных задач использовался метод анализа научно-методической литературы по вопросам профессионально-прикладной физической подготовки, координационных способностей и развития мелкой моторики. Также использовались методы наблюдения и обобщения практического опыта профессиональной подготовки сотрудников, направленные на выявление наиболее эффективных средств развития мелкой моторики.

Для оценки эффективности предлагаемых подходов использовались методы педагогического анализа и интерпретации полученных результатов.

Результаты и обсуждения

Требования к мелкой моторике у специалистов силовых ведомств связаны с необходимостью выполнять точные, быстрые и координированные движения кистью и пальцами в условиях высокой ответственности, физической нагрузки и стресса. Сотрудник должен уверенно применять и использовать оружие, средства связи, специальную технику, защитное снаряжение и оборудование, сохраняя точность движений даже на фоне развившегося утомления, лимите времени, шуме, высоких или низких температур или психологическом напряжении [3, 4, 5]. Важное значение имеет способность быстро и точно выполнять мелкие действия, такие как неполная сборка и разборка оружия, смена магазинов, надевание или снятие

наручников, пользование различными электронными устройствами и тактическим оборудованием. Существенным требованием является бимануальная координация, умение эффективно использовать обе руки одновременно, что необходимо при тактических действиях, оказании первой помощи, использовании и применения специальных средств. Также требуется развитая тактильная чувствительность, позволяющая выполнять манипуляции без постоянного зрительного контроля, в том числе в перчатках или в условиях ограниченной видимости. Для ряда специальностей особенно важна высокая точность дозирования усилия и отсутствие тремора, что важно для сапёров, снайперов, криминалистов, операторов беспилотных систем и специалистов связи.

В процессе опроса сотрудников силовых ведомств выяснилось, что на фоне развившегося утомления или в стрессовой ситуации усложняется выполнение действий, связанных с мелкой моторикой, таких как, заряжание оружия или применение специальных средств, что может привести к срыву проведения операции, её усложнении, ранению или гибели сотрудников и лиц, вовлеченных в ситуацию.

Совершенствование мелкой моторики рук у специалистов силовых ведомств должно быть направлено на развитие точности, скорости, устойчивости и координации движений пальцев и кисти рук в условиях, приближённых к профессиональной деятельности. Регулярность занятий является фактором, обеспечивающим эффективность подготовки специалистов силовых ведомств. В процессе совершенствования мелкой моторики, при подборе упражнений необходимо основываться на сочетании общефизических и специализированных упражнений. На начальном этапе рекомендуются базовые упражнения для развития подвижности и независимости движений пальцев, таких как, сжимание и разжимание кистевых эспандеров различной жёсткости, перекатывание теннисных или массажных мячей в ладонях, последовательное касание большим пальцем остальных пальцев в быстром темпе, круговые движения кистью рук, манипуляции с мелкими предметами (монетами, шариками, и т.д.) [3, 5, 9]. Эффективными могут быть упражнения на точность движений для чего целесообразно использовать сборку и разборку различных мелких механизмов, работа с крепежом, завязывание узлов, застёгивание и расстёгивание элементов экипировки на время.

Для развития координации и быстроты применяются упражнения с чередованием движений правой и левой руки, работа с тактическим и тренировочным оборудованием, скоростная сборка-разборка оружия, выполнение действий по команде или в ограниченное время. Полезны упражнения с элементами сенсорной депривации: манипуляции в перчатках, с закрытыми глазами или при слабом освещении, что развивает тактильную чувствительность и автоматизм движений [7, 8, 10].

Важной частью методики является совершенствование устойчивости мелкой моторики в условиях физической и эмоциональной нагрузки [5, 6, 7]. Для этого задания рекомендуется выполнять после беговых и силовых нагрузок, высоко интенсивных нагрузок, либо в условиях отвлекающих факторов (шума, дефицита времени, многозадачности). Так же необходимо совершенствовать мелкую моторику на фоне развившегося стрессового воздействия.

В процессе практической деятельности авторский коллектив подобрали и использовали ряд упражнений для совершенствования мелкой моторики. Упражнений достаточно много, авторский коллектив привел незначительную часть упражнений для развития мелкой моторики у сотрудников силовых ведомств, которые включали упражнения с оружием, экипировкой, средствами связи, на фоне развившегося утомления и стресса. Основными целями занятия являются совершенствование точности движений пальцев, скорости манипуляций, координации «глаз–рука», устойчивости моторики под нагрузкой и стрессом.

1. Перебор патронов / макетов:

– перекладывать патроны по одному;
– снаряжать магазин оружия на время;
– работать одной рукой;
– выполнять в перчатках.

2. Упражнения с оружием и застёжками:

– автоматы и пистолеты;
– MOLLE-крепления;
– фастексы;
– липучки;
– наручники.

Варианты: собрать и разобрать на время, открыть/закрыть на время, с закрытыми глазами, выполнение на фоне развившегося утомления.

3. Упражнения с манипуляциями с монетами:

– перекатывание монеты между пальцами;

– вращение монеты;

– перекладывание одной рукой.

4. Упражнения с верёвкой:

– вязание узлов одной рукой;

– в перчатках;

– в темноте;

– на скорость.

5. Сборка/разборка оружия, в том числе и с постепенным усложнением (на время, в перчатках, после спринта, при плохом освещении).

6. Упражнения с оружием

– смена магазинов;

– дозарядка;

– извлечение задержек.

7. Работа с радиостанцией

– переключение каналов;

– подключение гарнитуры;

– нажатие мелких кнопок;

– действия без визуального контроля.

8. Жонглирование

– двумя мячами;

– затем тремя и более мячами.

9. Упражнения с теннисным мячом:

– ловля одной рукой;

– перебросы от стены;

– ловля мяча после отскока.

Приведенные упражнения рекомендуется выполнять и на фоне развившегося утомление. Так же упражнение (снарядить и разрядить магазин, произвести неполную разборку и сборку оружия, включить и настроить на частоту радиостанцию) рекомендуется выполнять после выполнения силовых упражнений (сгибания и разгибания рук в упоре лежа, подтягиваний и т.д.):.

В процессе организации и проведения занятий выяснилось, что наибольшее количество ошибок и увеличение времени выполнения задания отмечается на фоне развившегося утомления. То же подтвердилось и в процессе опроса сотрудников силовых ведомств, которые указали, что на фоне сильного утомления усложняется выполнение различных действий.

Для специалистов силовых ведомств мелкую моторику рекомендуется совершенствовать так же в экипировке, в условиях низких температур, в ограниченной видимости, на время, с когнитивной нагрузкой. Так же целесообразно выполнять данные упражнения в перчатках (в тонких тактических, зимних, мокрых перчатках).

Контроль эффективности подготовки необходимо осуществлять по показателям скорости, точности выполнения действий, динамике числа ошибок, времени выполнения действий и способности сохранять координацию после физической нагрузки. Систематическое применение упражнений и подходов способствует эффективности формирования двигательных умений и навыков, необходимых в служебной деятельности специалистов силовых ведомств.

Выводы

Совершенствование мелкой моторики сотрудников силовых ведомств является важным направлением профессиональной подготовки, напрямую влияющим на эффективность выполнения служебных задач. Высокий уровень развития точности, координации и устойчивости мелкой моторики обеспечивает эффективность действий при работе с оружием, специальными средствами, оборудованием и средствами

связи, в том числе и в условиях повышенной психофизической нагрузки.

В ходе исследования установлено, что развитие мелкой моторики должно носить комплексный и систематический характер, сочетая упражнения на координацию движений, развитие тактильной чувствительности, скорости и точности действий, а также занятия в условиях физического и эмоционального напряжения. Наиболее эффективными являются методики, максимально приближенные к специфике профессиональной деятельности сотрудников силовых структур и предусматривающие выполнение действий в ограниченное время, в состоянии утомления и при воздействии внешних стрессовых факторов.

Определено, что целенаправленное совершенствование состояния мелкой моторики способствует формированию устойчивых двигательных навыков, снижению количества ошибок при выполнении различных действий, связанных со служебной деятельностью и повышению эффективности служебной деятельности сотрудников силовых ведомств.

Список источников

1. Бахтиарова Т. В., Померанцев А. А., Фаренбрух А. С. Мелкая моторика как важный компонент профессионального образования: литературный обзор // Гуманитарные исследования Центральной России. 2025. №1 (34).

2. Бойко А. М. Развитие мелкой моторики у студентов высших учебных заведений посредством физических упражнений // Молодой ученый. 2026. № 20 (623). URL: https://moluch.ru/archive/623/136383. (дата обращения: 16.05.2026).

3. Витютнев Е. Е. Развитие двигательной ловкости у курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России на занятиях по дисциплине "Личная безопасность сотрудников ОВД" // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2020. №3 (263).

4. Губжоков А.Х. Формирование двигательных навыков применения боевых приемов борьбы на занятиях по физической подготовке в образовательных организациях МВД России // Современные наукоемкие технологии. 2021. № 2. С. 139 – 143. URL: https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=38508 (дата обращения: 16.05.2026).

5. Колюхов В.Г. Физическая подготовка сотрудников органов внутренних дел: Учебное пособие. М.: ЦОКР МВД России. 2006. 136 с.

6. Макарова Э.В., Колмыков С.Н., Лощакова Ю.А., Костенев А.А. Волейбол как средство подготовки специалистов силовых ведомств // Обзор педагогических исследований. 2024. Т. 6. № 7. С. 174 – 179. DOI: 10.58224/2687-0428-2024-6-7- 174-179

7. Панфилова А. А. Развитие мелкой моторики через разные виды деятельности // Педагогический вестник. 2024. №32.

8. Сацюк А. В., Швалов Д. В. Автономное наведение БПЛА с использованием компьютерного зрения: проблема точного управления рулями // Автоматика на транспорте. 2024. №4.

9. Буров А. Э., Лакейкина И. А., Бегметова М. Х., Небратенко С. В. Физическая культура и спорт в современных профессиях : Учебное пособие. Саратов : Вузовское образование. 2022. 261 c. ISBN 978-5-4487-0807-7. EDN LSIBPC.

10. Хаталах А. В., Самусенкова Е. И., Вострикова А. А. Развитие мелкой моторики и координации у студентов-реставраторов средствами специализированных спортивных упражнений // Психология и педагогика: новые вызовы и цели: Сборник научных статей. Волгоград: ООО «КИТ». 2025. С. 95 – 97. EDN MMFBVE.

References

1. Bakhtiarova T.V., Pomerantsev A.A., Fahrenbrukh A.S. Fine motor skills as an important component of vocational education: a literature review. Humanitarian studies of Central Russia. 2025. № 1 (34).

2. Boyko A.M. Development of fine motor skills in students of higher educational institutions through physical exercises. Young scientist. 2026. № 20 (623). URL: https://moluch.ru/archive/623/136383. (accessed: 15.05.2026).

3. Vityutnev E.E. Development of motor dexterity in cadets and students of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia in classes on the discipline "Personal safety of internal affairs officers". Bulletin of Adyghe State University. Series 3: Pedagogy and Psychology. 2020. № 3 (263).

4. Gubzhokov A.Kh. Development of motor skills for the use of combat wrestling techniques in physical training classes in educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia. Modern science-intensive technologies. 2021. № 2. P. 139 – 143. URL: https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=38508 (accessed: 16.05.2026).

5. Kolyukhov V.G. Physical training of employees of internal affairs bodies: A tutorial. Moscow: TsOKR of the Ministry of Internal Affairs of Russia. 2006. 136 p.

6. Makarova E.V., Kolmykov S.N., Loschakova Yu.A., Kostenev A.A. Volleyball as a means of training specialists of law enforcement agencies. Review of pedagogical research. 2024. Vol. 6. № 7. P. 174 – 179. DOI: 10.58224/2687-0428-2024-6-7-174-179

7. Panfilova A.A. Development of fine motor skills through different types of activities. Pedagogical Bulletin. 2024. № 32.

8. Satsyuk A.V., Shvalov D.V. Autonomous guidance of UAVs using computer vision: the problem of precise rudder control. Automation in transport. 2024. № 4.

9. Burov A.E., Lakeikina I.A., Begmetova M.Kh., Nebratenko S.V. Physical education and sports in modern professions: Study guide. Saratov: University education. 2022. 261 p. ISBN 978-5-4487-0807-7. EDN LSIBPC.

10. Khatalakh A.V., Samusenkova E.I., Vostrikova A.A. Development of fine motor skills and coordination in restoration students by means of specialized sports exercises. Psychology and pedagogy: new challenges and goals: Collection of scientific articles. Volgograd: OOO KIT. 2025. P. 95 – 97. EDN MMFBVE.

Информация об авторах

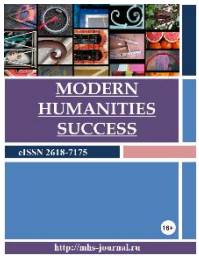
Тарасенко А.А., кандидат педагогических наук, доцент, Белгородский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации имени И.Д. Путилина

Удиряков Д. Л., Казанский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации

Кривцова М. В., Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана (национальный исследовательский университет)

Бычков И. А., Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана (национальный исследовательский университет)

© Тарасенко А.А., Удиряков Д. Л., Кривцова М. В., Бычков И. А., 2026



Научно-исследовательский журнал «*Modern Humanities Success / Успехи гуманитарных наук*»
https://mhs-journal.ru
2026, № 10 / 2026, Iss. 10 https://mhs-journal.ru/archives/category/publications
Научная статья / Original article
Шифр научной специальности: 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
УДК 378.1
DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-255-260

Геймификация обучения студентов медицинских вузов оказанию неотложной помощи: компонентная архитектура модели «Протокол-квест»

[1] Удовика Н.А., [1] Сергиенко Б.В., [1] Олейников Б.И.,
[1] Луганский государственный медицинский университет имени Святителя Луки

Аннотация: в статье рассматривается проблема методического обеспечения подготовки студентов медицинских вузов к оказанию неотложной помощи в условиях, когда традиционные формы аудиторной работы и стандартные симуляционные занятия не обеспечивают формирования устойчивой готовности к принятию решений в ситуациях дефицита времени. Предметом исследования выступает потенциал геймификации как педагогической технологии преодоления указанного разрыва, объектом – содержательная и структурная организация геймифицированных сценариев обучения экстренной медицинской помощи. На основе систематизации и сравнительного анализа отечественных и зарубежных источников, индексированных в базах РИНЦ, Scopus и PubMed за период 2014–2024 годов, а также контент-анализа нормативной документации, разработана и теоретически обоснована четырёхкомпонентная модель геймификации, получившая рабочее название «Протокол-квест» и включающая нарративно-ситуационный, прогрессионно-обратносвязной, соревновательно-кооперативный и оценочный компоненты. Показано, что когнитивно-ориентированная геймификация эффективна при условии её сопряжения с традиционными мануально-симуляционными занятиями, поскольку изолированное применение чревато формированием асимметричной компетенции – способности выстроить корректный алгоритм без готовности реализовать его мануально. Обсуждаются ограничения модели, проблема эмпирической валидации и необходимость дифференцированного подхода к проектированию сценариев с учётом когнитивного профиля обучающихся.

Ключевые слова: геймификация, медицинское образование, высшая медицинская школа, неотложная помощь, симуляционное обучение, методика обучения, профессиональные компетенции, клинические сценарии

Для цитирования: Удовика Н.А., Сергиенко Б.В., Олейников Б.И. Геймификация обучения студентов медицинских вузов оказанию неотложной помощи: компонентная архитектура модели «Протокол-квест» // Modern Humanities Success. 2026. № 10. С. 255 – 260. DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-255-260

Поступила в редакцию: 21 мая 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 19 июня 2026 г.; Принята к публикации: 14 июля 2026 г.

***

Gamification of training medical students in emergency care: the componential architecture of the Protocol-quest model

[1] Udovika N.A., [1] Sergienko B.V., [1] Oleynikov B.I.,
[1] Lugansk State Medical University named after St. Luke

Abstract: the article addresses the problem of methodological support for training medical students in emergency care under conditions where traditional classroom formats and standard simulation sessions fail to ensure stable readiness for decision-making in time-pressured situations. The subject of the study is the potential of gamification as a pedagogical technology for bridging this gap; the object is the content and structural organization of gamified scenarios for teaching emergency medical care. Based on the systematization and comparative analysis of Russian and foreign sources indexed in the RSCI, Scopus, and PubMed databases for the period of 2014–2024, as well as content analysis of regulatory documentation, a four-component gamification model has been developed and theoretically substantiated, provisionally named Protocol-quest and comprising narrative-situational, progression-feedback, competitive-cooperative, and evaluative components. It is shown that cognitively oriented gamification is effective only when combined with traditional manual-simulation training, since its

isolated application risks forming an asymmetric competence – the ability to construct a correct algorithm without the readiness to perform it manually. The limitations of the model, the issue of empirical validation, and the necessity of a differentiated approach to scenario design that accounts for the cognitive profile of learners are also discussed.

Keywords: gamification, medical education, higher medical school, emergency care, simulation training, teaching methodology, professional competencies, clinical scenarios

For citation: Udovika N.A., Sergienko B.V., Oleynikov B.I. Gamification of training medical students in emergency care: the componential architecture of the Protocol-quest model. Modern Humanities Success. 2026. 10. P. 255 – 260. DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-255-260

The article was submitted: May 21, 2026; Approved after reviewing: June 19, 2026; Accepted for publication: July 14, 2026.

Введение

Подготовка студентов медицинских вузов к оказанию неотложной помощи остаётся одной из наиболее методически уязвимых зон высшего профессионального образования, поскольку разрыв между теоретическими знаниями и способностью принимать решения в условиях дефицита времени не компенсируется традиционными формами аудиторной работы – лекциями, семинарами, даже стандартными симуляционными занятиями, которые, при всей своей дидактической ценности, часто воспроизводят линейный сценарий без элемента неопределённости [7]. Проблематика усиливается тем обстоятельством, что профессиональный стандарт педагога в системе медицинского образования и ФГОС по направлениям «Лечебное дело», «Педиатрия» предъявляют требования к формированию готовности действовать в экстренных клинических ситуациях, однако конкретные процедуры оценки этой готовности описаны фрагментарно; раздел, посвящённый универсальным компетенциям, фиксирует ожидаемый результат, но оставляет за пределами нормативного текста вопрос о педагогическом инструментарии его достижения. Геймификация – перенос игровых механик в неигровой контекст – в специализированной литературе рассматривается как потенциально продуктивный способ преодоления указанного разрыва, хотя консенсус относительно её дидактической эффективности отсутствует.

Дискуссия разворачивается вокруг нескольких линий напряжения. Р. Детердинг и его коллеги [3] настаивают на принципиальном разграничении геймификации и собственно игрового обучения (game-based learning), полагая, что перенос отдельных механик – баллов, рейтингов, бейджей – без целостной игровой архитектуры порождает лишь краткосрочную внешнюю мотивацию; позиция нуждается в дополнительной верификации, поскольку экспериментальные данные противоречивы и в значительной мере зависят от предметной области. В отечественной педагогике высшей медицинской школы отдельные авторы рассматривают геймифицированные сценарии как расширение деятельностного подхода (в трактовке, восходящей к А. Н. Леонтьеву и П. Я. Гальперину), где игровая механика выполняет функцию ориентировочной основы действия, – другие же, напротив, квалифицируют подобное сближение как терминологическую натяжку, поскольку игровой элемент не тождествен поэтапному формированию умственных действий и подменяет систематическое освоение алгоритма его фрагментарной имитацией [9]. Представляется дискуссионным и вопрос о том, насколько игровые механики, разработанные преимущественно в индустрии развлечений, допускают перенос в среду с высокой ценой ошибки – медицинскую; здесь возникает этическая коллизия между мотивационным потенциалом соревновательности и требованием безусловной серьёзности при работе с витальными состояниями.

Отдельно следует зафиксировать проблему измеримости результатов: большинство публикаций, посвящённых геймификации в медицинском образовании, оперируют самоотчётами студентов (шкалы удовлетворённости, субъективная оценка вовлечённости), тогда как объективные показатели – скорость принятия решения, процент корректных назначений в стрессовой ситуации, устойчивость навыка через несколько месяцев – фиксируются значительно реже. Именно эта лакуна определяет направление настоящего исследования, целью которого выступает разработка и теоретическое обоснование варианта геймификации, ориентированного на формирование устойчивых навыков оказания неотложной помощи у студентов медицинских вузов, с акцентом на компонентной структуре методики и механизмах её встраивания в существующий образовательный процесс.

Материалы и методы исследований

Методологическую основу составили систематизация и сравнительный анализ научных публикаций по дидактике высшей медицинской школы, теории геймификации и педагогической психологии мотивации; привлекались работы, индексированные в базах РИНЦ, Scopus и PubMed за период 2014–2024 гг., при этом критерием включения служило наличие описания конкретных игровых механик, применённых в обучении неотложной помощи (а не геймификации медицинского образования в целом, что существенно сужало выборку). Дополнительно использовался контент-анализ нормативных документов – ФГОС ВО по специальностям 31.05.01 и 31.05.02 (в части требований к формированию универсальных и профессиональных компетенций, связанных с экстренной медицинской помощью), а также локальных актов ряда образовательных организаций, регламентирующих порядок проведения симуляционных занятий; метод аналогий привлекался для сопоставления геймификационных моделей, апробированных в военной педагогике и авиационной подготовке, с потребностями медицинского контекста [1].

Результаты и обсуждения

Анализ нормативной базы позволяет констатировать, что ФГОС ВО по специальности 31.05.01 «Лечебное дело» в разделе, описывающем профессиональные компетенции, фиксирует необходимость владения алгоритмами оказания экстренной и неотложной помощи, однако ни сам стандарт, ни примерные основные образовательные программы не содержат указаний на допустимые или рекомендуемые педагогические технологии, ограничиваясь перечислением результатов обучения в терминах «знать – уметь – владеть»; локальные акты образовательных организаций, как правило, воспроизводят эту формулировку без конкретизации [4]. Образовавшийся нормативный вакуум – пространство, в котором преподаватель де-факто свободен в выборе инструментария, – создаёт условия как для методического эксперимента, так и для стихийного внедрения геймификации без достаточного дидактического обоснования. Последнее наблюдается, в частности, когда балльно-рейтинговая система (и без того предусмотренная локальными положениями о текущем контроле) просто переименовывается в «геймифицированную» за счёт добавления визуальных элементов – значков, «уровней», цветовой дифференциации, – при полном сохранении прежней логики оценивания; подобная практика дискредитирует саму идею геймификации, сводя её к декоративному ребрендингу. Аналогичная проблема дефицита унифицированных процедур оценки готовности к работе наблюдается и в смежной сфере допуска специалистов среднего звена к самостоятельной практике.

Предлагаемый вариант геймификации – обозначим его рабочим названием «Протокол-квест» – строится на интеграции четырёх компонентов, каждый из которых выполняет специфическую дидактическую функцию и не может быть изъят без утраты целостности модели; вместе с тем степень детализации компонентов неравномерна – нарративно-ситуационный компонент, как наиболее специфичный для медицинского контекста и менее всего разработанный в отечественной литературе, раскрывается подробнее остальных.

Нарративно-ситуационный компонент представляет собой систему взаимосвязанных клинических сценариев, организованных по принципу ветвящегося нарратива: студент получает текстово-визуальное описание ургентной ситуации (остановка сердца в торговом центре, анафилактический шок в кабинете стоматолога, политравма на производственном объекте – набор ситуаций намеренно выведен за пределы стерильного клинического пространства, чтобы имитировать средовую неопределённость) и на каждом такте принимает решение, определяющее дальнейшее развитие сценария [6]. Принципиальное отличие от линейного симуляционного занятия состоит в том, что сценарий содержит «тупиковые ветви» – последовательности решений, приводящие к ухудшению состояния виртуального пациента без возможности немедленной коррекции; студент вынужден продолжать действовать в ухудшившихся условиях, а не просто перезапускать попытку (методологическая оговорка: полный запрет повторного прохождения применим только на этапе зачётного испытания; в тренировочном режиме допускается ограниченное количество «откатов», число которых само по себе фиксируется как диагностический параметр). Нарративная оболочка задействует элементы теории потока М. Чиксентмихайи [8], а именно – балансирует сложность задачи относительно текущего уровня подготовки обучающегося: первые сценарии содержат одну неотложную ситуацию с чётко диагностируемой нозологией, тогда как на продвинутых уровнях накладываются дополнительные переменные – сопутствующая патология, языковой барьер с пострадавшим, отсутствие части необходимого оборудования, присутствие эмоционально дестабилизирующих свидетелей.

Механизм прогрессии и обратной связи – второй компонент модели – отличается от стандартных балльных систем тем, что оценивает не только правильность итогового решения, но и его темпоральные характеристики: латентное время до первого действия, длительность диагностического этапа, соблюдение последовательности «ABCDE»-подхода (в специализированной литературе упоминается как ведущий алгоритм первичного осмотра). Обратная связь предоставляется в двух режимах – немедленном (цветовая индикация критических ошибок непосредственно в момент совершения действия; здесь уместно сослаться на принцип незамедлительного подкрепления в бихевиористской традиции, хотя модель в целом не редуцируется к бихевиоризму) и отсроченном, где по завершении сценария генерируется развёрнутый аналитический отчёт с указанием точек отклонения от оптимальной траектории. Именно отсроченная обратная связь, по всей видимости, детерминирует рефлексивный компонент обучения: студент вынужден сопоставить субъективное восприятие собственных действий с объективной фиксацией, что нередко обнаруживает расхождение – переоценку скорости реакции или недооценку количества допущенных промежуточных ошибок.

Третий компонент – соревновательно-кооперативная структура – заслуживает особого внимания в связи с упомянутой выше этической коллизией. Соревновательность реализована не через прямой рейтинг «лучший – худший», а через систему командных миссий: группа из четырёх-пяти студентов получает сценарий, в котором роли распределены принудительно (лидер реанимационной команды, ассистент, ответственный за коммуникацию со службой скорой помощи, наблюдатель-аналитик); при повторном прохождении роли ротируются [2; 5]. Соревнование ведётся между командами, причём критерием выступает не скорость, а интегральный показатель, включающий корректность действий, командную координацию и минимизацию «тупиковых ветвей». Кооперативный элемент снижает риск деструктивной конкуренции, при которой студент, стремясь к личному рекорду, игнорирует командные протоколы – а в реальной ургентной ситуации изолированное действие врача без взаимодействия с бригадой практически гарантирует снижение качества помощи. Наблюдатель-аналитик – роль, не имеющая прямого аналога в стандартной симуляции, – фиксирует действия команды по предложенному чек-листу и участвует в дебрифинге; данная роль, что может косвенно свидетельствовать о её особой дидактической ценности, формирует метакогнитивные навыки – способность наблюдать клиническую ситуацию «извне», распознавать системные ошибки командного взаимодействия.

Оценочный компонент – четвёртый в структуре модели – интегрирован с балльно-рейтинговой системой вуза, однако не дублирует её. Существенный момент: игровые баллы (условно – «очки протокола») конвертируются в академические не по линейной шкале, а с применением порогового принципа – минимальный порог соответствует уровню «удовлетворительно», всё, что выше, формирует бонусную надбавку к оценке за модуль, но с убывающим коэффициентом; тем самым система поощряет достижение базового уровня компетенции для всех студентов, а не максимизацию баллов наиболее подготовленными. Выявленная в ходе анализа литературы проблема – так называемый «эффект потолка», при котором сильные студенты быстро достигают максимального балла и теряют интерес, – решается введением «скрытых» сценариев повышенной сложности, доступ к которым открывается только после прохождения базового набора с результатом выше определённого порога; эти сценарии не влияют на академическую оценку, но формируют отдельный рейтинг, видимый только участникам продвинутого уровня (апелляция к мотивации мастерства в терминологии теории самодетерминации Э. Деси и Р. Райана).

Сопоставление предлагаемой модели с подходами, описанными в зарубежной литературе, обнаруживает ряд расхождений. К. Дикоу и соавторы [10] описывают геймификацию обучения реанимации преимущественно через внедрение цифровых симуляторов с элементами виртуальной реальности, где акцент сделан на сенсомоторном компоненте (точность компрессий грудной клетки, корректность положения рук), тогда как когнитивно-решенческий аспект – выбор между конкурирующими алгоритмами при неполной информации – остаётся периферийным. «Протокол-квест» занимает инвертированную позицию: сенсомоторная отработка делегируется традиционным симуляционным занятиям на манекенах, а геймификация сосредоточена именно на когнитивной составляющей – распознавание паттерна ургентной ситуации, приоритизация действий, управление командой в условиях стресса. Нельзя не учитывать, однако, что подобное разделение искусственно и в идеальном варианте обе модели должны дополнять друг друга; изолированное применение когнитивного квеста без параллельной мануальной тренировки рискует породить «теоретика неотложной помощи» – студента, безупречно выстраивающего алгоритм, но неспособного физически выполнить интубацию.

Ещё одна обнаруженная закономерность касается влияния нарративной оболочки на запоминание алгоритмов. Средовой подход в педагогике (Ю. С. Мануйлов и его последователи) акцентирует роль образовательной среды как опосредующего фактора формирования личности; в контексте «Протокола-квеста» среда создаётся нарративом – описанием места, обстоятельств, эмоционального фона ситуации. Предварительные наблюдения, зафиксированные в нескольких публикациях (преимущественно пилотного характера), указывают на то, что студенты, прошедшие сценарий с развёрнутым нарративом, демонстрируют более устойчивое воспроизведение алгоритма через несколько недель, нежели те, кто отрабатывал тот же алгоритм в стерильных условиях симуляционного класса ё; впрочем, выявленная дисперсия результатов значительна и, вероятно, детерминирована индивидуальными особенностями когнитивного стиля обучающихся – лицам с выраженным аналитическим стилем нарративная оболочка может создавать когнитивный шум, отвлекая от существа задачи. Данный парадокс пока не получил убедительного объяснения.

Выводы

Разработанная модель «Протокол-квест» фиксирует четырёхкомпонентную архитектуру геймификации обучения неотложной помощи, где нарративно-ситуационный, прогрессионно-обратносвязной, соревновательно-кооперативный и оценочный компоненты связаны функционально, но допускают относительно автономное масштабирование в зависимости от ресурсных возможностей конкретного вуза. Наиболее существенным результатом анализа следует считать обнаружение принципиального ограничения когнитивно-ориентированной геймификации: сосредоточенность на решенческом компоненте при элиминации сенсомоторного создаёт риск формирования асимметричной компетенции, при которой студент способен выстроить корректный алгоритм действий, но не готов реализовать его мануально в условиях реального оказания помощи.

Список источников

1. Козлов Н. Ю., Белова Е. А., Приходько В. С. Анализ знаний и навыков студентов медицинского университета на примере неотложных состояний при оказании первой врачебной помощи // Неделя молодежной науки – 2023. Тюмень. 2023. С. 287.

2. Линок Е. А., Шикунова Я. В., Буханченко А. Н., Тонкошкурова А. В., Егунова М. А., Старовойтов Д. В., Тропин С. В., Фомин В. С. Оценка готовности врачей к оказанию неотложной и экстренной помощи // Виртуальные технологии в медицине. 2024. № 3 (41). С. 211 – 213.

3. Анисимов А. А., Спиридонов В. А. Геймификация в процессе правовой подготовки специалистов медицинского профиля // Виртуальные технологии в медицине. 2023. № 3 (37). С. 211 – 213.

4. Белова Е. А., Козлов Н. Ю., Приходько В. С. Анализ знаний и навыков студентов медицинского университета на примере неотложных состояний при оказании первой врачебной помощи // Трансляционная медицина. 2023. Т. 10. № S3. С. 288.

5. Ручина Е. В. Сохранение трудовых ресурсов посредством совершенствования подготовки медицинских работников // Инновационная деятельность. 2018. № 3 (46). С. 65 – 74.

6. Боев Д. Е., Ловчикова И. А., Подопригора А. В., Земцов С. С., Перевертов С. А., Лыткина А. С., Журомская А. А., Казакова М. Б., Комарова Ю. Н., Морозов Н. В. Симуляционное обучение во взаимодействии вузов. Формирование унификации в обучении и преемственности оказания помощи на разных этапах спасательной цепочки // Виртуальные технологии в медицине. 2025. № 3 (45). С. 209 – 210.

7. Новикова В. В. Анализ динамики суицидальных тенденций в подростковом возрасте на фоне пандемийных ограничений и вклад экстренных медицинских служб в разработку протоколов кризисного вмешательства для минимизации летальных исходов // Вопросы природопользования. 2025. Т. 4. № 5. С. 118 – 128.

8. Жониев С. Ш. Проведение практических симуляционных занятий у студентов 5 курса на дисциплине «Неотложная медицинская помощь» // Виртуальные технологии в медицине. 2025. № 3 (45). С. 341 – 342.

9. Малярчиков А. В. Повышение качества обучения оказанию неотложной медицинской помощи // Образование в области безопасности жизнедеятельности и новых технологий: проблемы и перспективы развития. 2016. С. 55 – 59.

10. Пушкарь Д. Ю., Ходырева Л. А., Дударева А. А., Плавунов Н. Ф., Сидоров А. М., Кадышев В. А. Оказание экстренной помощи специализированными урологическими бригадами скорой медицинской помощи // Лабораторная служба. 2018. Т. 7. № S2. С. 97.

References

1. Kozlov N.Yu., Belova E.A., Prikhodko V.S. Analysis of the knowledge and skills of medical university students on the example of emergency conditions in the provision of first medical aid. Week of Youth Science – 2023. Tyumen. 2023. P. 287.
2. Linok E.A., Shikunova Ya.V., Bukhanchenko A.N., Tonkoshkurova A.V., Yegunova M.A., Starovoytov D.V., Tropin S.V., Fomin V.S. Assessment of Doctors' Readiness to Provide Emergency and Acute Care. Virtual Technologies in Medicine. 2024. № 3 (41). P. 211 – 213.
3. Anisimov A.A., Spiridonov V.A. Gamification in the process of legal training of medical specialists. Virtual technologies in medicine. 2023. № 3 (37). P. 211 – 213.
4. Belova E.A., Kozlov N.Yu., Prikhodko V.S. Analysis of the knowledge and skills of medical university students on the example of emergency conditions in the provision of first medical aid. Translational Medicine. 2023. Vol. 10. № S3. P. 288.
5. Ruchina E.V. Preservation of labor resources through the improvement of training of medical workers. Innovative activity. 2018. № 3 (46). P. 65 – 74.
6. Boev D.E., Lovchikova I.A., Podoprigora A.V., Zemtsov S.S., Perevertov S.A., Lytkina A.S., Zhuromskaya A.A., Kazakova M.B., Komarova Yu.N., Morozov N.V. Simulation training in the interaction of universities. Formation of unification in training and continuity of assistance at different stages of the rescue chain. Virtual technologies in medicine. 2025. № 3 (45). P. 209 – 210.
7. Novikova V.V. Analysis of the Dynamics of Suicidal Tendencies in Adolescence Against the Background of Pandemic Restrictions and the Contribution of Emergency Medical Services to the Development of Crisis Intervention Protocols to Minimize Fatalities. Issues of Environmental Management. 2025. Vol. 4. № 5. P. 118 – 128.
8. Zhoniev S.Sh. Conducting Practical Simulation Classes for 5th-Year Students in the Discipline "Emergency Medical Care". Virtual Technologies in Medicine. 2025. № 3 (45). P. 341 – 342.
9. Malyarchikov, A.V. Improving the Quality of Teaching Emergency Medical Care. Education in the Field of Life Safety and New Technologies: Problems and Prospects of Development. 2016. P. 55 – 59.
10. Pushkar D.Yu., Khodyreva L.A., Dudareva A.A., Plavunov N.F., Sidorov A.M., Kadyshev V.A. Provision of Emergency Care by Specialized Urological Emergency Medical Teams. Laboratory Service. 2018. Vol. 7. № S2. P. 97.

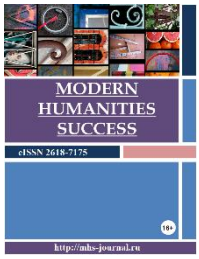
Информация об авторах

Удовика Н.А., кандидат медицинских наук, доцент, заведующий кафедрой акушерства и гинекологии, Луганский государственный медицинский университет имени Святителя Луки, velta.udovika@yandex.ru

Сергиенко Б.В., Луганский государственный медицинский университет имени Святителя Луки, bogdan.sergienko.02@mail.ru

Олейников Б.И., Луганский государственный медицинский университет имени Святителя Луки, blizard0712.blizard0712@gmail.com

© Удовика Н.А., Сергиенко Б.В., Олейников Б.И., 2026



Научно-исследовательский журнал «*Modern Humanities Success / Успехи гуманитарных наук*»
https://mhs-journal.ru
2026, № 10 / 2026, Iss. 10 https://mhs-journal.ru/archives/category/publications
Научная статья / Original article
Шифр научной специальности: 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)
УДК 811.111'373.43
DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-261-267

Обучение фразовым глаголам как средство развития иноязычной лексической компетенции

[1] Щербакова О.Ю.,
[1] Дипломатическая академия министерства иностранных дел Российской Федерации

Аннотация: в статье рассматривается проблема развития лексической компетенции студентов языковых и неязыковых направлений подготовки посредством системного обучения английским фразовым глаголам. Автор анализирует лингводидактический потенциал фразовых глаголов, их роль в формировании семантической и коллокационной составляющих лексической компетенции, а также предлагает методическую модель работы с данной категорией лексики. Отдельное внимание уделяется типологии упражнений, направленных на активное употребление фразовых глаголов в речи. Приводятся результаты экспериментального обучения, подтверждающие эффективность предложенного подхода.

Ключевые слова: фразовые глаголы, лексическая компетенция, методика преподавания английского языка, лексический подход, семантизация, коллокации, английский как иностранный

Для цитирования: Щербакова О.Ю. Обучение фразовым глаголам как средство развития иноязычной лексической компетенции // Modern Humanities Success. 2026. № 10. С. 261 – 267. DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-261-267

Поступила в редакцию: 1 июня 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 25 июня 2026 г.; Принята к публикации: 14 июля 2026 г.

***

Teaching phrasal verbs as a means of developing foreign-language lexical competence

[1] Shcherbakova O. Yu.,
[1] Diplomatic Academy of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation

Abstract: the article addresses the problem of developing students' lexical competence through systematic instruction of English phrasal verbs. The author analyzes the linguodidactic potential of phrasal verbs, their role in forming semantic and collocational components of lexical competence, and proposes a methodological model for working with this lexical category. Special attention is paid to the typology of exercises aimed at the active use of phrasal verbs in speech. The results of experimental teaching confirming the effectiveness of the proposed approach are presented.

Keywords: phrasal verbs, lexical competence, English language teaching methodology, lexical approach, semantization, collocations, English as a foreign language

For citation: Shcherbakova O. Yu. Teaching phrasal verbs as a means of developing foreign-language lexical competence. Modern Humanities Success. 2026. 10. P. 261 – 267. DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-261-267

The article was submitted: June 1, 2026; Approved after reviewing: June 25, 2026; Accepted for publication: July 14, 2026.

Введение

В современной лингводидактике одной из центральных задач является формирование вторичной языковой личности, способной к адекватной межкультурной коммуникации. Ключевым компонентом иноязычной коммуникативной компетенции выступает лексическая компетенция, под которой понимается

знание лексических единиц и способность использовать их в речи согласно нормам изучаемого языка. Как справедливо отмечает Н.В. Баграмова, лексическая компетенция представляет собой динамическую систему, включающую не только номинативный, но и операциональный аспект [1]. Однако практика преподавания английского языка в высшей школе показывает, что формирование лексической компетенции часто ограничивается заучиванием изолированных слов, без учёта их сочетаемостных возможностей и стилистической маркированности.

Особую сложность для русскоязычных студентов представляет освоение английских фразовых глаголов (multi-word verbs / phrasal verbs). Данная лексико-грамматическая категория, по свидетельству многих исследователей, является одной из самых трудных для усвоения, поскольку семантика фразового глагола не выводится из суммы значений его компонентов [2; 3]. В то же время именно фразовые глаголы составляют значительную часть повседневной английской речи, придают ей естественность и идиоматичность. Игнорирование этой категории лексики неизбежно ведёт к формированию «академического», неестественного интонирования и ограничивает коммуникативные возможности обучающихся.

Цель настоящей статьи – теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность методики обучения английским фразовым глаголам как средства развития лексической компетенции студентов высшей школы.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие *задачи:* уточнить содержание понятия «лексическая компетенция» применительно к обучению фразовым глаголам; выявить основные трудности в освоении фразовых глаголов русскоязычными студентами; разработать и апробировать модель поэтапного формирования навыков употребления фразовых глаголов; экспериментально проверить эффективность разработанной методики.

Материалы и методы исследований

В структуре иноязычной коммуникативной компетенции лексическая компетенция занимает центральное место, поскольку именно лексика является основным строительным материалом речи. Анализ работ зарубежных и отечественных методистов позволяет выделить несколько ключевых составляющих лексической компетенции: 1) знание слова как единицы номинации (форма, значение); 2) знание парадигматических связей слова (синонимия, антонимия, гипонимия); 3) знание синтагматических связей (сочетаемость, коллокации); 4) знание стилистической маркированности слова; 5) способность использовать слово в спонтанной речи с учётом контекста [1; 4].

Применительно к фразовым глаголам особую значимость приобретают синтагматический и стилистический компоненты. Фразовый глагол – это не просто лексическая единица, а коллокационная структура, где его семантика реализуется в контексте. Как подчёркивает М. Маккарти, овладение фразовым глаголом невозможно без усвоения типичных контекстов его употребления (коллокационных паттернов) [5]. Именно это обстоятельство часто упускается из виду в традиционной методике, где фразовые глаголы предлагаются списками с переводом на родной язык.

Лингводидактический потенциал фразовых глаголов представляет собой следующее. Фразовые глаголы (например, to give up, to look after, to run into) обладают рядом характеристик, делающих их незаменимым средством развития лексической компетенции.

Когнитивная сложность. Освоение фразовых глаголов требует активной мыслительной деятельности: студент не может механически перевести компоненты, он должен выявить переносное значение, опираясь на контекст. Это стимулирует развитие языковой догадки и семантической переработки материала [2].

Высокая частотность. По данным корпусных исследований, наиболее употребительные фразовые глаголы (get up, come back, go out, put on и др.) входят в первую тысячу слов английского языка, что делает их освоение неотложной практической задачей [6].

Многозначность. Большинство фразовых глаголов являются многозначными. Например, глагол get over может означать «справиться с болезнью», «преодолеть препятствие», «восстановиться после разрыва отношений». Работа с многозначностью формирует у студентов гибкость лексических навыков.

Культурная маркированность. Употребление фразовых глаголов придаёт речи идиоматичность и приближает её к речи носителей языка. Пренебрежение фразовыми глаголами ведёт к «формальному» и неестественному звучанию, что является признаком недостаточно развитой лексической компетенции [3].

Эмпирические наблюдения и данные диагностических срезов позволяют выделить следующие основные трудности, с которыми сталкиваются студенты при изучении фразовых глаголов.

1. Отсутствие системных соответствий в русском языке. Русский язык не имеет аналогичной грамматической категории: значения, передаваемые фразовыми глаголами, в русском языке выражаются приставочными глаголами (идти → выйти, подойти, перейти) или отдельными лексемами.

2. Трудности разграничения переходных и непереходных фразовых глаголов. Студенты путают конструкции look for a book (переходный, разделимый) и sit down (непереходный), что приводит к ошибкам типа He looked his keys for.

3. Неразличение разделимых и неразделимых фразовых глаголов. Ошибки типа She turned the light off (правильно) vs. She looked her children after (неправильно) типичны для начального этапа обучения.

4. Стилистическая слепота. Многие студенты не осознают, что фразовые глаголы преимущественно относятся к нейтральному или разговорному регистру и их избыточное употребление в академическом письме неуместно, в то время как использование однословных латинских эквивалентов (to tolerate вместо to put up with) иногда излишне формально [5].

Методическая модель обучения фразовым глаголам может быть представлена нами в следующем формате.

На основе теоретического анализа и с учётом выявленных трудностей нами была разработана поэтапная методическая модель, включающая три этапа: информационно-ознакомительный, тренировочный и продуктивно-творческий.

Этап 1: Информационно-ознакомительный.

Цель этапа – формирование ориентировочной основы действия: студенты должны понять, что такое фразовый глагол, какие его разновидности существуют и как работать со словарём. На данном этапе используются: мини-лекции с презентациями, раскрывающие понятие фразового глагола, отличие от предложных глаголов (phrasal vs. prepositional verbs), правила разделимости; сопоставительные таблицы фразовых глаголов и их однословных синонимов (to go on – to continue; to find out – to discover); упражнения на идентификацию фразовых глаголов в аутентичных текстах (адаптированные статьи, диалоги, отрывки из блогов).

Этап 2: Тренировочный (формирование рецептивных и продуктивных навыков).

Этот этап является центральным и наиболее объёмным. Он включает систему упражнений, направленных на запоминание формы, значения и употребления фразовых глаголов.

1. Упражнения на семантизацию: соотнесение фразового глагола с его дефиницией на английском языке. Группировка фразовых глаголов по послелогам (particles): up – увеличение, завершение (give up, eat up); down – уменьшение, подавление (cut down, turn down). Заполнение пропусков в контексте с выбором из двух-трёх фразовых глаголов.

2. Упражнения на коллокационную сочетаемость: составление словосочетаний: to bring up a child / a question; to carry out an experiment / an order; to look forward to a holiday / the weekend. Трансформация синонимических рядов: замена однословного глагола фразовым и наоборот. Исправление ошибок в употреблении фразовых глаголов (с акцентом на типичные ошибки русскоязычных студентов).

3. Игровые и интерактивные задания: «Фразовый бинго»: студенты получают карточки с фразовыми глаголами и отмечают их, когда слышат в рассказе преподавателя. Ролевые игры в парах: «Просьба о помощи» (ask for, look after, pick up), «Планирование поездки» (set off, get back, check in). Как отмечает С.Г. Тер-Минасова, игровые формы работы снижают тревожность и создают положительный эмоциональный фон, что критически важно для усвоения сложного языкового материала [7].

Этап 3: Продуктивно-творческий (использование в речи).

На данном этапе студенты переходят к свободному употреблению фразовых глаголов в устной и письменной речи. Используются следующие виды заданий: пересказ текста от первого лица с обязательным использованием минимум 5–7 фразовых глаголов; написание краткого эссе на тему «Мой обычный день» («My typical day») с включением фразовых глаголов. Проведение дебатов по предложенной теме, где участники получают карточки с фразовыми глаголами, которые они должны употребить в ходе дискуссии; ведение языкового дневника, куда студенты выписывают встреченные в аутентичных источниках фразовые глаголы с контекстом и переводом.

Результаты и обсуждения

Для проверки эффективности разработанной методики было проведено экспериментальное обучение на базе ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный лингвистический университет». В эксперименте приняли участие 42 студента 2-го курса направления подготовки «Лингвистика», разделённых на

экспериментальную (ЭГ, 22 чел.) и контрольную (КГ, 20 чел.) группы. На констатирующем этапе был проведён предтестовый срез, включавший задания на: 1) узнавание фразовых глаголов в тексте; 2) подбор эквивалентов; 3) употребление в контексте (заполнение пропусков). Результаты показали низкий уровень владения фразовыми глаголами в обеих группах (средний балл – 42% и 44% соответственно). В ходе формирующего этапа (в течение одного семестра, 18 недель) в ЭГ обучение велось по предложенной трёхэтапной модели с акцентом на контекстное предъявление, коллокационные упражнения и продуктивные речевые задания. В КГ обучение фразовым глаголам осуществлялось традиционным методом (списки для заучивания + переводные упражнения). На контрольном этапе был проведён посттест, аналогичный предтесту по содержанию, но с изменённым языковым материалом. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты предтестового и посттестового срезов (средние баллы в %)

Table 1

Pre-test and post-test results (average scores in %)

Группа	Предтест (%)	Посттест (%)	Прирост (%)
Экспериментальная (N=22)	42,3	78,6	+36,3
Контрольная (N=20)	4,1	56,2	+12,1

Как видно из таблицы, студенты экспериментальной группы продемонстрировали значительно более высокий прирост результатов. Особенно заметными были различия в заданиях на продуктивное употребление (написание предложений с фразовыми глаголами) и в заданиях на распознавание фразовых глаголов в потоке речи. Это подтверждает, что разработанная методика эффективно развивает не только рецептивный, но и продуктивный компонент лексической компетенции.

Статистическая обработка результатов с использованием t-критерия Стьюдента показала, что различия между ЭГ и КГ являются статистически значимыми при $p < 0,01$.

В результате проведённого теоретического анализа отечественной и зарубежной научно-методической литературы, а также обобщения существующих подходов к обучению лексике, нами было установлено, что фразовые глаголы представляют собой сложный, неоднородный, но исключительно методически ценный пласт английской лексики. Сложность данной категории обусловлена прежде всего её семантической непрозрачностью (идиоматичностью), поскольку значение фразового глагола, как правило, не выводится непосредственно из суммы значений составляющих его компонентов (глагола и послелога). В то же время высокая частотность употребления фразовых глаголов в устной и письменной речи носителей английского языка, их способность передавать широкий спектр значений (от конкретных до абстрактных) и придавать высказыванию естественность и идиоматичность делают их освоение необходимым условием для достижения продвинутого уровня владения языком. Наше исследование подтвердило, что системное и целенаправленное освоение фразовых глаголов непосредственно и самым тесным образом связано с развитием лексической компетенции обучающихся, а именно – её ключевых составляющих: коллокационного компонента (знания типичных сочетаемостных паттернов, в которых реализуется значение фразового глагола) и семантического компонента (способности дифференцировать близкие по значению фразовые глаголы, понимать их многозначность и выбирать наиболее уместный вариант в зависимости от контекста и коммуникативной ситуации).

В ходе диагностического этапа эксперимента нами были выявлены и систематизированы основные типичные трудности, с которыми сталкиваются русскоязычные студенты при изучении английских фразовых глаголов. К числу наиболее распространённых и устойчивых трудностей относятся следующие: интерференция со стороны родного языка, обусловленная отсутствием в русском языке прямой грамматической и семантической аналогии фразовым глаголам (что приводит к буквальному переводу и, как следствие, к смысловым искажениям); неразличение разделимых и неразделимых фразовых глаголов, что выражается в типичных синтаксических ошибках (например, неправильное размещение прямого дополнения); стилистическая нечувствительность, то есть неспособность студентов адекватно оценить регистровую принадлежность фразового глагола (разговорный, нейтральный, формальный) и использовать его сообразно ситуации общения. Данные трудности носят системный характер и, как показали результаты предтестового среза, не преодолеваются спонтанно в ходе традиционного обучения, а следовательно, требуют специально организованной поэтапной коррекционной работы, направленной на формирование

осознанных и автоматизированных навыков употребления фразовых глаголов в различных видах речевой деятельности.

Для преодоления указанных трудностей нами была разработана и теоретически обоснована трёхэтапная методическая модель обучения фразовым глаголам, включающая в себя последовательные и взаимосвязанные этапы: информационно-ознакомительный (формирование ориентировочной основы действия, знакомство с понятием фразового глагола, его структурными и семантическими особенностями), тренировочный (целенаправленное формирование рецептивных и продуктивных лексических навыков на основе системы упражнений, включающей семантизацию в контексте, группировку по послелогам, работу с коллокациями, игровые и интерактивные формы) и продуктивно-творческий (активизация изученных фразовых глаголов в устной и письменной речи студентов в ситуациях, приближенных к реальной коммуникации). Предложенная модель опирается на принципы контекстуальной семантизации (предъявление фразовых глаголов не изолированно, а в аутентичных или учебных микротекстах и диалогах) и приоритетного использования коллокационных упражнений, направленных на запоминание не отдельных слов, а устойчивых словосочетаний и типичных контекстов. Результаты формирующего этапа эксперимента убедительно доказали эффективность разработанной нами модели: студенты экспериментальной группы, обучавшиеся по данной методике, продемонстрировали не только более высокие показатели на посттесте, но и качественно иной характер владения фразовыми глаголами (большую гибкость, скорость распознавания и точность употребления).

Количественный и качественный анализ результатов экспериментального обучения показал статистически значимый прирост уровня владения фразовыми глаголами в экспериментальной группе по сравнению с контрольной группой, где обучение осуществлялось традиционными методами (преимущественно заучивание списков с переводом и выполнение переводных упражнений). Если в контрольной группе прирост составил лишь 12,1%, что свидетельствует о низкой эффективности традиционного подхода, то в экспериментальной группе прирост достиг 36,3%, причём наиболее заметные улучшения были зафиксированы в заданиях на продуктивное употребление (составление собственных предложений и микротекстов с использованием фразовых глаголов) и на распознавание фразовых глаголов в потоке аутентичной речи.

Выводы

Проведённое нами исследование, целью которого являлось теоретическое обоснование и экспериментальная проверка эффективности методики обучения английским фразовым глаголам как средства развития лексической компетенции студентов высшей школы, позволяет сформулировать следующие обоснованные выводы, имеющие как теоретическую, так и практическую значимость для современной лингводидактики и методики преподавания иностранных языков.

Полученные данные позволяют с уверенностью рекомендовать разработанную нами методику для широкого использования в практике преподавания английского языка в высшей школе, в том числе на языковых и неязыковых направлениях подготовки, а также в системе дополнительного профессионального образования при повышении квалификации преподавателей иностранных языков.

Наконец, проведённое исследование, подтвердив эффективность предложенного подхода, вместе с тем выявило новые вопросы и открыло дальнейшие перспективы для научно-методических изысканий. К числу наиболее значимых перспектив относятся, во-первых, создание специализированного корпуса аутентичных текстов различных жанров и регистров (от разговорной речи до академического дискурса), ранжированных по частотности употребления фразовых глаголов, что позволит осуществлять более точный отбор лексического материала для каждого этапа обучения. Во-вторых, перспективным направлением представляется разработка и внедрение мобильного приложения для тренировки употребления фразовых глаголов в коллокациях, использующего адаптивные алгоритмы (повторение с интервалами, персонализированные упражнения с учётом типичных ошибок конкретного обучающегося), что позволит вывести процесс освоения данной сложной лексической категории на качественно новый, индивидуализированный уровень. Дальнейшие исследования также могут быть направлены на изучение возможностей интеграции разработанной методики с технологиями искусственного интеллекта (например, создание чат-ботов для имитации диалогической речи с насыщенным использованием фразовых глаголов) и на адаптацию модели для студентов с разным уровнем языковой подготовки и разными стилями учения.

Список источников

1. Баграмова Н.В. Лексическая компетенция как компонент иноязычной коммуникативной компетенции // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2014. № 167. С. 98 – 104.

2. Gardner D., Davies M. A corpus-based exploration of the most frequent phrasal verbs in English // TESOL Quarterly. 2017. Vol. 51. № 2. P. 345 – 373.

3. Garnier M., Schmitt N. The PHaVE List: A pedagogical list of phrasal verbs and their most frequent meaning senses // Language Teaching Research. 2015. Vol. 19. № 6. P. 645 – 666.

4. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика. 8-е изд., стер. М. : Академия. 2020. 368 с.

5. McCarthy M. Phrasal verbs in context: A corpus-informed approach // English Language Teaching Journal. 2016. Vol. 70. № 3. P. 321 – 330.

6. Liu D. The most frequently used English phrasal verbs by American and British English speakers // Applied Linguistics. 2011. Vol. 32. № 1. P. 24 – 46.

7. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. 3-е изд., перераб. и доп. М. : КДУ. 2019. 264 с.

8. Biber D., Johansson S., Leech G. et al. Longman Grammar of Spoken and Written English. London : Longman. 2018. 1204 p.

9. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. 2-е изд., доп. М. : Русский язык. 2019. 276 с.

10. Schmitt N. Vocabulary in Language Teaching. 2nd ed. Cambridge : Cambridge University Press. 2020. 288 p.

11. Celce-Murcia M., Larsen-Freeman D. The Grammar Book: Form, Meaning, and Use for English Language Teachers. 3rd ed. Boston : National Geographic Learning. 2015. 912 p.

12. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций. 4-е изд. М. : Просвещение. 2016. 239 с.

13. Ellis N.C. Frequency effects in language processing // Studies in Second Language Acquisition. 2018. Vol. 40. № 2. P. 227 – 252.

14. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Компетентностный подход в методике обучения иностранным языкам // Язык и культура. 2014. № 4 (28). С. 92 – 104.

15. Jones M., Kilian P. Phrasal verbs in academic writing: A cross-disciplinary corpus study // Journal of English for Academic Purposes. 2019. Vol. 41. Article 100771.

16. Беляева Л.Н. Концептуальная семантика фразовых глаголов в когнитивной лингвистике // Вопросы когнитивной лингвистики. 2017. № 2. С. 45 – 53.

17. Pérsico M. The acquisition of English phrasal verbs by Russian speakers // Russian Journal of Linguistics. 2020. Vol. 24. № 1. P. 112 – 130.

18. Мильруд Р.П., Максимова И.Р. Коллокации в обучении лексической стороне иноязычной речи // Иностранные языки в школе. 2018. № 5. С. 12 – 19.

19. Nakayama T. A conceptual approach to teaching phrasal verbs to Japanese learners of English // Language Education in Asia. 2015. Vol. 6. № 1. P. 37 – 50.

20. Шамов А.Н. Когнитивный подход в обучении лексике английского языка в вузе // Язык и культура. 2021. № 53. С. 215 – 232.

References

1. Bagramova N.V. Lexical competence as a component of foreign language communicative competence. Bulletin of the A.I. Herzen Russian State Pedagogical University. 2014. № 167. P. 98–104.

2. Gardner D., Davies M. A corpus-based exploration of the most frequent phrasal verbs in English. TESOL Quarterly. 2017. Vol. 51. № 2. P. 345 – 373.

3. Garnier M., Schmitt N. The PHaVE List: A pedagogical list of phrasal verbs and their most frequent meaning senses. Language Teaching Research. 2015. Vol. 19. № 6. P. 645 – 666.

4. Gal'skova N.D., Gez N.I. Theory of Teaching Foreign Languages: Lingvodidactics and Methods. 8th ed., reprinted. Moscow: Academy. 2020. 368 p.

5. McCarthy M. Phrasal verbs in context: A corpus-informed approach. English Language Teaching Journal. 2016. Vol. 70. № 3. P. 321 – 330.

6. Liu D. The most frequently used English phrasal verbs by American and British English speakers. Applied Linguistics. 2011. Vol. 32. № 1. P. 24 – 46.

7. Ter-Minasova S.G. Language and Intercultural Communication. 3rd ed., revised and expanded. Moscow: KDU. 2019. 264 p.

8. Biber D., Johansson S., Leech G. et al. Longman Grammar of Spoken and Written English. London: Longman. 2018. 1204 p.

9. Passov E.I. Fundamentals of Communicative Methods of Teaching Foreign Language Communication. 2nd ed., expanded. Moscow: Russkiy Yazyk. 2019. 276 p.

10. Schmitt N. Vocabulary in Language Teaching. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press. 2020. 288 p.

11. Celce-Murcia M., Larsen-Freeman D. The Grammar Book: Form, Meaning, and Use for English Language Teachers. 3rd ed. Boston: National Geographic Learning. 2015. 912 p.

12. Solova E.N. Methods of Teaching Foreign Languages: A Basic Course of Lectures. 4th ed. Moscow: Prosveshchenie. 2016. 239 p.

13. Ellis N.C. Frequency Effects in Language Processing. Studies in Second Language Acquisition. 2018. Vol. 40. № 2. P. 227 – 252.

14. Sysoev P.V., Evstigneev M.N. Competence-Based Approach to Teaching Foreign Languages. Language and Culture. 2014. № 4 (28). P. 92 – 104.

15. Jones M., Kilian P. Phrasal Verbs in Academic Writing: A Cross-Disciplinary Corpus Study. Journal of English for Academic Purposes. 2019. Vol. 41. Article 100771.

16. Belyaeva L.N. Conceptual Semantics of Phrasal Verbs in Cognitive Linguistics. Issues of Cognitive Linguistics. 2017. № 2. P. 45 – 53.

17. Pérsico M. The Acquisition of English Phrasal Verbs by Russian Speakers. Russian Journal of Linguistics. 2020. Vol. 24. № 1. P. 112 – 130.

18. Milrud R.P., Maksimova I.R. Collocations in Teaching the Lexical Aspect of Foreign Language Speech. Foreign Languages at School. 2018. № 5. P. 12 – 19.

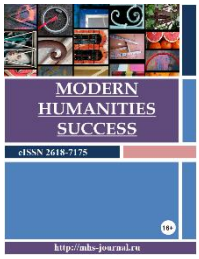
19. Nakayama T. A conceptual approach to teaching phrasal verbs to Japanese learners of English. Language Education in Asia. 2015. Vol. 6. № 1. P. 37 – 50.

20. Shamov A.N. Cognitive approach to teaching English vocabulary in higher education. Language and Culture. 2021. № 53. P. 215 – 232.

Информация об авторе

Щербакова О.Ю., кандидат филологических наук, доцент, доцент, кафедры английского языка № 2, Дипломатическая академия министерства иностранных дел Российской Федерации

© Щербакова О.Ю., 2026



Научно-исследовательский журнал «*Modern Humanities Success / Успехи гуманитарных наук*»
https://mhs-journal.ru
2026, № 10 / 2026, Iss. 10 https://mhs-journal.ru/archives/category/publications
Научная статья / Original article
Шифр научной специальности: 5.8.5. Теория и методика спорта (педагогические науки)
УДК 793.38
DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-268-273

Методическое сопровождение двигательно-координационной подготовки спортсменов 18-19 лет, занимающихся спортивными танцами

[1] Тарасенко В.И., [2] Пигалова Л.В., [3] Новичкова Н.Г.,
[1] Уральский государственный университет физической культуры

Аннотация: в статье представлены рекомендации по методическому сопровождению двигательно-координационной подготовки спортсменов 18-19 лет, занимающихся спортивными танцами. Двигательно-координационные способности являются важным фактором в достижении высоких результатов в спортивных танцах, так как предполагают умение эффективно управлять движениями тела в реальном времени. Авторы рассматривает этап совершенствования спортивного мастерства. Цель исследования – теоретическое и экспериментальное обоснование методического сопровождения процесса развития двигательно-координационных способностей спортсменов 18-19 лет, занимающихся спортивными танцами на этапе спортивного мастерства и, как следствие, повышение их результатов в избранном виде спорта. Задача исследования – разработать программу методического сопровождения двигательно-координационной подготовки спортсменов, занимающихся спортивными танцами. В статье представлено программа методического сопровождения двигательно-координационной подготовки спортсменов, занимающихся спортивными танцами. Основными методами исследования явились: педагогический эксперимент, педагогическое наблюдение, педагогическое тестирование с оценкой уровня координации, методы математической статистики. Определены тестовые задания для определения эффективности программно-методического обеспечения. Результаты исследования представлены в таблице. Представленные результаты свидетельствуют об эффективности предложенной программы методического сопровождения двигательно-координационной подготовки спортсменов 18-19 лет, занимающихся спортивными танцами.

Ключевые слова: методическое сопровождение, координационные способности, спортивные танцы, физические способности

Для цитирования: Тарасенко В.И., Пигалова Л.В., Новичкова Н.Г. Методическое сопровождение двигательно-координационной подготовки спортсменов 18-19 лет, занимающихся спортивными танцами // Modern Humanities Success. 2026. № 10. С. 268 – 273. DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-268-273

Поступила в редакцию: 4 июня 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 30 июня 2026 г.; Принята к публикации: 14 июля 2026 г.

***

Methodological support for motor-coordination training of 18-19-year-old athletes engaged in dancesport

[1] Tarasenko V.I., [2] Pigalova L.V., [3] Novichkova N.G.,
[1] Ural State University of Physical Education

Abstract: the article presents recommendations for methodological support of motor-coordination training of 18-19 year-old athletes involved in sport dancing. Motor-coordination abilities are an important factor in achieving high results in sport dancing, as they presuppose the ability to effectively control body movements in real time. The authors examine the stage of improving sports skills. The purpose of the study is to theoretically and experimentally substantiate the methodological support of the process of developing motor-coordination abilities of 18-19 year-old athletes involved in sport dancing at the stage of sports mastery and, as a result, to improve their results in the chosen sport. The objective of the study is to develop a program of methodological support for motor-coordination training of athletes involved in sport dancing. The article presents a program of methodological support for motor-coordination training of athletes involved in sport dancing. The main research methods were: a pedagogical experiment, pedagogical observation, pedagogical testing with an assessment of the level of coordination, methods of mathematical statistics. Test tasks were defined to determine the effectiveness of the software and methodological

support. The study results are presented in the table. These results demonstrate the effectiveness of the proposed program for methodological support of motor-coordination training for 18-19-year-old athletes involved in sport dance.

Keywords: methodological support, coordination skills, sports dancing, physical abilities

For citation: Tarasenko V.I., Pigalova L.V., Novichkova N.G. Methodological support for motor-coordination training of 18-19-year-old athletes engaged in dancesport. Modern Humanities Success. 2026. 10. P. 268 – 273. DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-268-273

The article was submitted: June 4, 2026; Approved after reviewing: June 30, 2026; Accepted for publication: July 14, 2026.

Введение

Координационные способности являются важным фактором в достижении высоких результатов в достижении в современных спортивных танцах, так как предполагают умение эффективно управлять движениями тела. Тренировка координационных способностей направлена на развитие общих и специфических по виду спорта спортивные танцы [1; 3; 6; 11].

Развитие координационных способностей у спортсменов, занимающихся спортивными танцами, способствует не только более быстрому и качественному освоению новых движений, но и выполнению сложных композиций, точному совпадению с музыкальным ритмом и взаимодействию в парах. Недостаточность разработанности научно обоснованного методического сопровождения, тормозит рост спортивного мастерства.

Координационная подготовка рассматривается нами как важный компонент общего физического развития, существенно влияющий на эффективность выполнения техник и успешное участие в соревнованиях и данные закономерности необходимо учитывать при построении тренировочного процесса в разрабатываемых методиках. В ряде случаев в области методического сопровождения координационной подготовки спортсменов недостаточно системы, учитывающей индивидуальные потребности, необходима разработка новых технологий и подходов, основанных на современных научных данных [5; 7].

Упражнения, являющиеся основным средством и имеющие повышенную координационную сложность с элементами новизны, способствуют улучшению двигательных навыков, что важно в спортивных танцах, где координация играет ключевую, основополагающую роль. По мнению И.В. Даниловой, «увеличение сложности может быть достигнуто посредством изменения пространственных, временных и динамических параметров, например, включая изменение расстояний, высоты или направления движений, выполнения упражнений с различной скоростью, в определенные временные интервалы, изменение интенсивности или ритма выполнения. Также важны внешние условий в виде выполнения упражнений на разных поверхностях или в условиях ограниченного пространства, комбинирования двигательных навыков» [4, с. 3].

Динамические упражнения могут быть как простыми, так и сложными, что позволяет адаптировать их под разные уровни подготовки спортсменов, и, что делает их доступными для широкой аудитории. Для улучшения координационных способностей спортсменов 18–19 лет в аспектах выработки чувства пространства, времени и мышечных усилий целесообразно использовать упражнения, направленные на соразмерность движений в задаваемых пределах этих параметров**,** а также применять программно-методическое сопровождение, которое включает упражнения, методику их выполнения и оценку уровня развития координационных способностей.

Специалисты в области физической культуры и спорта отмечают, что упражнения, направленные на выработку чувства пространства, времени и мышечных усилий, а также программно-методическое сопровождение, позволит более грамотно и эффективно улучшить координационные способности спортсменов. Для развития координационных способностей спортсменов 18-19 лет в данном аспекте целесообразно вводить средства в виде упражнений на степ-аэробики, прыжки через скакалку и др. [4; 7; 9].

Кроме того, некоторые авторы выделяют в дополнение специальные упражнения на координацию, в том числе упражнения на баланс, комбинации движений, которые требуют синхронизации рук и ног; игровые элементы, включая игровые формы в тренировке в виде эстафет или командных игр, требующих быстрой реакции и координации, в которых спортсмены должны быстро реагировать на действия друг друга, что также развивает координацию и тактическое мышление [12, с. 92].

К техническим средствам также относятся использование тренажеров в виде снаряжения и других приспособлений и инструментов. Необходимо включать в тренировки аэробные упражнения, что развивает общую координацию. Кроме того, использование методов визуализации, когда спортсмены представляют себе выполнение движений, а также ментальных тренировок способствует грамотной физической подготовке [2, с. 43].

Отечественный исследователь Л. П. Матвеев и его коллеги среди методов координационной подготовки выделяют следующие подходы тренировочной и соревновательной деятельности [2; 4; 7]:

– метод демонстрации – включает показ правильного выполнения упражнений тренером для лучшего понимания техники выполнения;

– метод повторения – многократное выполнение упражнений для закрепления навыков с регулярной практикой, способствующей автоматизации движений и формирования устойчивых двигательных умений;

– метод варьирования – изменение условий выполнения упражнений, таких как скорость, направление, уровень сложности, для адаптации спортсменов к различным ситуациям и развития гибкости мышления со способностью быстрой реакции на изменения;

– метод соревнования – использование игровых форматов с целью сделать тренировки более интересными, увлекательными и, тем самым, мотивирующими, что будет стимулировать спортсменов к улучшению своих результатов;

– метод обратной связи – анализ выполнения упражнений с помощью комментариев тренера с целью указания на ошибки и формирования понимания как их исправить, что способствует глубокому осмыслению процесса обучения и улучшения техники выполнения упражнений.

Занятия относительно невысокой (30-59%) и умеренной (60-74%) координационной сложности эффективны и должны выполняться в начале сезона подготовки и при проведении разминочных упражнений даже на этапах подготовки спортивного мастерства [8, с. 95].

Продолжительность непрерывной работы в пределах 10-20 секунд является оптимальной для выполнения определенных спортивных действий, где важны контроль и координация. Показатели в 10-20 секунд позволяют оптимально активировать нервные механизмы и получить обратную связь от мускулатуры, что увеличивает эффективность адаптации [10, с. 36].

Цель исследования. Теоретическое и экспериментальное обоснование методического сопровождения совершенствования координационных способностей спортсменов 18-19 лет, занимающихся единоборствами на этапе совершенствования спортивного мастерства.

Педагогический эксперимент проводились с мая 2025 года по декабрь 2025 год на базе Танцевально-Спортивного Клуба "Виктория".

г. Челябинска. В исследовании приняли участие 32 танцора (16 пар) танцевально-спортивного клуба «Виктория», которые были разделены на контрольную и экспериментальную группы (по 8 пар). Продолжительность исследования – семь месяцев.

Материалы и методы исследований

Методическое сопровождение координационной подготовки включало в себя комплексы средств и методов, с определением дозирования и последовательности выполнения.

Тренировочный процесс по спортивным танцам требует тщательной организации и планирования поскольку ведется в соответствии с годовой образовательной программой, рассчитанной на 52 недели в год. Работа по индивидуальным планам спортивной подготовки в обязательном порядке ведется на этапах совершенствования спортивного мастерства. Индивидуализированный подход позволяет учитывать физические и психологические особенности каждого спортсмена, в том числе уровень его подготовленности, потребности саморазвития, цели тренировок и многое другое.

Продолжительность одного учебно-тренировочного занятия при реализации образовательной программы на этапе совершенствования спортивного мастерства не должна превышать четырех часов.

В учебно-тренировочный процесс экспериментальной группы были включены такие комплексы, как:

– упражнения с изменением ритма движений;

– упражнения на быстроту перестроения двигательных действий;

– упражнения на балансировочных платформах;

– упражнения на быстроту реакции с использованием световых индикаторов ритма.

При подготовке методического сопровождения тренировочного процесса, в особенности при работе над координационными способностями, необходимо также учитывать не только продолжительность

выполнения упражнений, но и количество повторений, выполняемых спортсменом за определенные временные рамки. Если упражнения выполняются кратковременно (до 5-10 сек), оптимальное количество повторений может составлять от 6 до 15. При более длительных заданиях, количество повторений следует уменьшить с целью поддержания высокой заинтересованности и высокой активности тренирующихся.

Тренировки в контрольной группе проводились по утвержденной программе спортивной подготовки танцевально-спортивного клуба «Виктория» г. Челябинска, которая также включала координационную подготовку, но отличную от тренировочной программы в экспериментальной группе. Таким образом, методическое сопровождение координационной подготовки заключается в планировании тренировочного процесса, контроле и оценке, обучении, информировании.

Результаты и обсуждения

В начале педагогического эксперимента были получены исходные результаты**,** которые подтвердили однородность групп в координационной подготовленности**.** По окончании педагогического эксперимента в проведено итоговое тестирование.

Для диагностики и оценки двигательно-координационных способностей спортсменов 18-19 лет, занимающихся спортивными танцами на этапе совершенствования спортивного мастерства, использовались следующие тесты на координацию:

– вращательные движения во время прыжка на координациометре (градусы °);

– стойка на одной ноге, удержание равновесия на нестабильной поверхности (с использованием балансировочной платформе) (сек);

– упражнения на балансировочных платформах;

– упражнения на быстроту реакции с использованием световых индикаторов ритма.

Спортсмены экспериментальной группы показали лучшие результаты в процессе внедрения средств и методов развития координации, предложенных программно-методическим обеспечением координационной подготовки, что указывает на эффективность применяемых методов, а также возможное влияние внешних факторов. Показатели уровня развития исследуемого вида способностей спортсменов в конце эксперимента представлены в таблице 1.

Таблица 1

Показатели уровня развития координационных способностей в экспериментальной и контрольной группах в конце эксперимента

Table 1

Indicators of the level of development of coordination abilities in the experimental and control groups at the end of the experiment

Наименование теста	Вид группы				t табл.	Уровень значимости t/p
	Экспериментальная группа		Контрольная группа			
	До	После	До	После		
Вращательные движения во время прыжка на координациометре (градусы °)	35,4	21,2	34,9	25,4	1,265	1,813
p	<0, 05		>0, 05			<0, 05
Стойка на одной ноге с закрытыми глазами (сек)	20,3	32,2	20,6	26,4		1,456
p	<0, 05		<0, 05			<0, 05
Согласованность движений в танце (баллы)	8,1	9,1	8,2	8,7		1,731
p	<0, 05		>0, 05			<0, 05
Переключение с одного движения на другое (баллы)	8,1	8,5	8,2	8,9		1,98
p	>0, 05		<0, 05			>0, 05

В соответствии с таблицей 1 в экспериментальной группе результаты входного и выходного тестирования показатели статистически значимые изменения в тестах 1,2 и 3, а в 4 тесте наблюдаются положительные изменения, но они статистически не значимы. В контрольной группе результаты входного и выходного тестирования показатели статистически значимые изменения в четвертом тесте 4, но в 1,2 и 3 тестах наблюдаются положительные изменения, но они статистически не значимы.

По результатам анализа рекомендовано внедрение более разнообразных и координационных упражнений со специальными тестами систематического контроля за результатами и условиями тренировки спортсменов в обеих группах, с основными показателями эффективности в виде увеличения максимального результата в спортивных упражнениях на развитие двигательно-координационной подготовки, изменения в координационных навыках и улучшения показателей общей физической подготовленности спортсменов, занимающихся спортивными танцами.

Выводы

Таким образом, спортивная деятельность и тренировочные занятия спортивными танцами рассматриваются как целостная система обучения, формирующая не только физические, но и моральные качества, развивающая дисциплину и стремление к самосовершенствованию. Двигательно-координационные способности играют важную роль в спортивных танцах, поскольку спортивные танцы требуют высокой точности, быстроты и согласованности движений, позволяя спортсменам эффективно выполнять разнообразные технические действия, обеспечивая лучшую реакцию в согласованности действий партнера, что критически важно в спортивных танцах. Что касается физических качеств, влияющих на развитие двигательно-координационных способностей, выделяются такие, как гибкость, сила, скорость, выносливость и баланс во время танца.

Список источников

1. Борисенкова Е.С., Даренских А.С. Экспериментальное обоснование эффективности некоторых средств тактической подготовки танцоров // Мир науки. Педагогика и психология. 2024. Т. 12. № 3. С. 3 – 12.

2. Галеев А.Р. Развитие двигательных координаций в танцевальном спорте. Нижневартовск: НГУ. 2016. 108 с.

3. Гвердовский Ю.К. Структурные отношения в сообществах сложно-координированных движений и виртуальные формы переноса двигательного навыка (на материале гимнастики) // Принципиальные вопросы кинезиологии спорта. Малаховка. 2001. С. 49 – 60.

4. Данилова И.В. Развитие координационных способностей посредством ритмической гимнастики. Ульяновск: УлГТУ. 2015. 18 с.

5. Даренских А.С. Тактическая подготовка квалифицированных танцоровспортсменов на основе применения специальных средств // Физическая культура, спорт, туризм: наука, образование, технологии: Челябинск: УралГУФК. 2023. С. 97 – 98.

6. Иссурин В.Б. Подготовка спортсменов XXI века: научные основы и построение тренировки. Москва: Спорт. 2016. С. 95.

7. Кусякова Я.Ф. Развитие координационных способностей студентов на основе применения средств танца : автореф. дисс. канд. пед. наук. 2014. 21 с.

8. Матвеев Л. П. Теория и методика физической культуры (общие основы теории и методики физического воспитания; теоретико-методические аспекты спорта и профессионально-прикладных форм физической культуры). Москва: Физкультура и спорт. 1991. 543 с.

9. Мишагин В.Н. Воспитание выносливости у юных спортсменов, занимающихся зимним триатлоном. Саратов: СГУ. 2019. С. 36.

10. Пахамович И.А. Физическая культура. Теоретические основы физического воспитания. Орел: ОрелГТУ. 2010. 216 с.

11. Ронь И.Н. Совершенствование технического мастерства спортсменов вида спорта танцевальный спорт // The Scientific Heritage. 2021. № 79. С. 41 – 42.

12. Серикова Ю. Н., Александрова В.А. Методика совершенствования координационных способностей студентов 18-20 лет средствами хип-хоп хореографии // Ученые записки университета П.Ф. Лесгафта. 2017. №12. С. 244 – 248.

References

1. Borisenkova E.S., Darenskikh A.S. Experimental substantiation of the effectiveness of some means of tactical training for dancers. World of Science. Pedagogy and Psychology. 2024. Vol. 12. № 3. P. 3 – 12.
2. Galeev A.R. Development of motor coordination in dance sports. Nizhny Novgorod: NSU. 2016. 108 p.
3. Gverdovsky Yu.K. Structural relations in communities of complex-coordinated movements and virtual forms of transfer of motor skill (based on gymnastics). Fundamental issues of sports kinesiology. Malakhovka. 2001. P. 49 – 60.
4. Danilova I.V. Development of coordination abilities through rhythmic gymnastics. Ulyanovsk: Ulyanovsk State Technical University. 2015. 18 p.
5. Darenskikh, A.S. Tactical training of qualified dancers-athletes based on the use of special means. Physical culture, sports, tourism: science, education, technologies: Chelyabinsk: Ural State University of Physical Culture, 2023. P. 97 – 98.
6. Issurin V.B. Training of 21st Century Athletes: Scientific Foundations and Training Structure. Moscow: Sport. 2016. P. 95.
7. Kusyakova Ya.F. Development of Students' Coordination Abilities through the Use of Dance: Abstract of Cand. Sci. (Pedagogical) Dissertation. 2014. 21 p.
8. Matveyev L.P. Theory and Methodology of Physical Education (General Foundations of the Theory and Methodology of Physical Education; Theoretical and Methodological Aspects of Sports and Professionally Applied Forms of Physical Education). Moscow: Physical Education and Sport. 1991. 543 p.
9. Mishagin V.N. Endurance Development in Young Athletes Engaged in Winter Triathlon. Saratov: Saratov State University. 2019. P. 36.
10. Pakhamovich I.A. Physical Education. Theoretical Foundations of Physical Education. Orel: OrelSTU. 2010. 216 p.
11. Ron I.N. Improving the Technical Skills of Dance Sport Athletes. The Scientific Heritage. 2021. № 79. P. 41 – 42.
12. Serikova Yu.N., Aleksandrova V.A. Methodology for Improving the Coordination Abilities of 18–20-Year-Old Students Using Hip-Hop Choreography. Scientific Notes of P.F. Lesgaft University. 2017. № 12. P. 244 – 248.

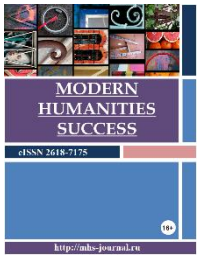
Информация об авторах

Тарасенко В.И., кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики танцевальных видов спорта, Уральский государственный университет физической культуры, tarasenkowv@mail.ru

Пигалова Л.В., кандидат педагогических наук, профессор, профессор кафедры теории и методики физического воспитания, Уральский государственный университет физической культуры pigalovalv@mail.ru

Новичкова Н.Г., кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики физического воспитания Уральский государственный университет физической культуры, novichkova.82@mail

© Тарасенко В.И., Пигалова Л.В., Новичкова Н.Г., 2026



Научно-исследовательский журнал «*Modern Humanities Success / Успехи гуманитарных наук*»
https://mhs-journal.ru
2026, № 10 / 2026, Iss. 10 https://mhs-journal.ru/archives/category/publications
Научная статья / Original article
Шифр научной специальности: 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)
УДК 37.016:81.33
DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-274-282

Эффективные стратегии обучения русскому языку: взгляд на обучение филологов

[1] Терских Т.Ф.,
[1] Байкальский государственный университет

Аннотация: в статье предлагается анализ методических материалов учебного пособия по обучению актуальным проблемам преподавания русского языка как иностранного для иностранных студентов-филологов. В статье рассматривается образец занятия по методике преподавания для бакалавров 4 курса Байкальского государственного университета, обосновывается организация учебно-методической работы для реализации необходимых заданий для усвоения учебного материала, а также формирования у обучаемых коммуникативной компетенции в профессиональной сфере. Действенные подходы к изучению русского языка способствуют использованию творческого потенциала преподавателей, который представлен в образце занятия по теме «Методика преподавания русского языка как иностранного». Результаты исследования, посвящённые осмыслению методологии педагогического проектирования, а также разработке конкретных мер и рекомендаций для его реализации, могут быть полезны в педагогической практике. Проверенные стратегии обучения русскому языку будущих филологов способствуют формированию профессиональных компетенций, развитию критического мышления, профессиональной мотивации и готовности к педагогической деятельности. Они охватывают как теоретическую подготовку, так и практическую направленность обучения: развитие умений планировать педагогическую деятельность, владеть технологиями обучения языку, анализировать, расчленять информацию на составляющие, находить общее и различное, синтезировать разные части информации для получения выводов, находить варианты решений, преодолевать страх перед проблемными ситуациями.

Ключевые слова: учебное пособие, усвоение, актуальные проблемы, преподавание русского языка как иностранного, адаптивность

Для цитирования: Терских Т.Ф. Эффективные стратегии обучения русскому языку: взгляд на обучение филологов // Modern Humanities Success. 2026. № 10. С. 274 – 282. DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-274-282

Поступила в редакцию: 12 мая 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 21 июня 2026 г.; Принята к публикации: 14 июля 2026 г.

***

Effective strategies for teaching Russian: a look at the education of philologists

[1] Terskikh T.F.,
[1] Baikal State University

Abstract: the article proposes an analysis of the methodological materials of a textbook on teaching current issues of teaching Russian as a foreign language to foreign philology students. The article examines an example of a lesson on teaching methodology for 4th-year bachelor's students at Baikal State University, and substantiates the organization of educational and methodological work to implement the necessary tasks for mastering the educational material and developing students' communicative competence in the professional field. Effective approaches to learning Russian contribute to the use of teachers' creative potential, which is presented in an example of a lesson on the topic "Methods of Teaching Russian as a Foreign Language." The results of the study, which focused on understanding the methodology of pedagogical design and developing specific measures and recommendations for its implementation, can be useful in pedagogical practice. The proven strategies for teaching Russian to future philologists contribute to the formation of professional competencies, the development of critical thinking, professional motivation, and readiness for teaching activities. These strategies encompass both theoretical and practical aspects of teaching, including the development of skills to plan teaching activities, master language teaching

technologies, analyze and dissect information, identify similarities and differences, synthesize different parts of information to draw conclusions, find solutions, and overcome fear of challenging situations.

Keywords: educational manual, assimilation, current issues, teaching Russian as a foreign language, adaptability

For citation: Terskikh T.F. Effective strategies for teaching Russian: a look at the education of philologists. Modern Humanities Success. 2026. 10. P. 274 – 282. DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-274-282

The article was submitted: May 12, 2026; Approved after reviewing: June 21, 2026; Accepted for publication: July 14, 2026.

Введение

На кафедре русского языка и межкультурной коммуникации Байкальского государственного университета была проведена апробация учебного пособия по обучению методике преподавания русского языка как иностранного для учащихся-филологов. В процессе практических занятий использовались научные тексты по филологической специальности. Анализ объективных данных позволил выявить ключевые факторы, затрудняющие освоение материала пособия:

недостаточное владение терминологией, специфичной для филологических специальностей русского языка;

высокая сложность учебно-методических материалов;

непривычный темп организации учебного процесса;

значительный объём самостоятельной работы.

Среди проблем в обучении также отмечались:

неодновременный старт при апробации учебного пособия;

влияние таких факторов, как менталитет, уровень мотивации, качество образования и знание иностранных языков.

К факторам, осложняющим освоение материала пособия, можно отнести:

слабое знание терминологии в области филологии русского языка;

повышенную сложность учебно-методических материалов;

непривычный темп организации учебного процесса;

значительный объём самостоятельной работы;

неодновременный старт при апробации пособия;

воздействие таких аспектов, как менталитет, уровень мотивации, качество образования и знание иностранных языков.

Но несмотря на указанные препятствия предложенный объем материала был освоен, усвоены лексические и грамматические конструкции, хотя определенные трудности вызывало смысловое наполнение текстов в связи с использованием большого количества терминологической лексики, что снижало мотивацию к обучению и создавало барьер в дальнейшем освоении достаточно сложного материала. В данном случае было принято решение обеспечить терминологическую грамотность обучаемых с помощью самостоятельных работ по каждой теме нового урока, что является важной педагогической задачей, актуализирующей наше исследование.

Прежде всего, задачи, поставленные нами при апробации учебного материала, были направлены на то, чтобы расширить активный словарный запас студентов, совершенствовать умение логически верно, аргументированно и ясно строить устную речь. Подготовить студентов к чтению учебной литературы и участию в практических занятиях по специальности, к слушанию и записи лекций, определить лексико-грамматические трудности в понимании содержания текста, провести семантизацию новой лексики и терминологии, подготовить студентов к работе с текстом, которая включает подготовку студентов к разбору темы текста, выделение главных идей и основных аргументов. Не менее важным было объяснение специфической лексики и грамматических конструкций.

Научная новизна работы заключается в разработке и теоретическом обосновании методологической базы, которая обеспечивает эффективное усвоение учебных материалов обучающимися. При этом определены педагогические условия, которые способствуют повышению понятности учебных материалов и формированию у слушателей учебно-профессиональной коммуникативной компетенции. Исследование предлагает новый подход к обеспечению усвоения учебных материалов — его методологическую основу, а

также выявляет педагогические условия, которые делают материалы понятными и способствуют развитию у слушателей учебно-профессиональной коммуникативной компетенции.

Известно, что обучение научной речи иностранных студентов-филологов заключаются «в формировании навыков: 1) восприятия письменного и устного текстов; 2) продуцирования научных вторичных и оригинальных текстов» [4]. Необходимо признать, что «в методическом плане не решена проблема преемственности в формировании профессионально-коммуникативной компетенции на разных этапах обучения. При наличии методических разработок отдельных дисциплин и модулей, отсутствует единая лингводидактическая система, которая учитывает уровень языковой подготовки обучающихся» [10, с. 21].

В поисках оптимального решения проблемы исследования мы опираемся на совокупность взаимосвязанных методологических подходов, среди которых личностно-деятельностный, коммуникативно-деятельностный подходы, которые базируются на определенной системе общедидактических принципов, включают в себя стратегию деятельности, ее методы и формы.

В процессе поиска наилучшего решения исследовательской задачи мы используем ряд взаимосвязанных методологических стратегий, таких как личностно-деятельностный и коммуникативно-деятельностный методы. Эти подходы основываются на определенной системе общедидактических принципов и охватывают стратегии, методы и формы организации деятельности. При адаптации сохраняются «основные свойства аутентичных произведений с поправкой на конкретные задачи обучения и языковой уровень учащихся» [5, с. 23], которые соответствуют критериям, «благодаря правильному истолкованию языковых единиц и умению верно использовать их в своей речи» [12].

Коммуникативно-деятельностный подход включает речевое развитие обучающихся, основывается на решении учебных задач, связанных с восприятием чужих и созданием собственных текстов различных типов и стилей. Учёные, которые занимались разработкой коммуникативно-деятельностного подхода к обучению, в том числе в контексте преподавания языков: Е. И. Пассов, впервые поставивший целью обучения речевую направленность учебного процесса. А. Ю. Купалова, Л. А. Тростенцова, В. И. Капинос, Е. С. Антонова и другие учёные разрабатывали коммуникативно-деятельностный подход с восьмидесятых годов прошлого века. Т. А. Ладыженская, Р. П. Мильруд и другие учёные обратили внимание на коммуникативный аспект преподавания русского языка в школе.

Особенности такого подхода заключаются в том, что учебный процесс осуществляется с учётом структуры речевой деятельности: развиваются речевые умения, например, умение определять тему и содержание текста, формулировать основную мысль высказывания, связно, точно и последовательно излагать свои мысли и составлять собственные речевые высказывания

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования его результатов в преподавании дисциплины «Актуальные вопросы преподавания русского языка как иностранного» при обучении иностранных студентов по направлению «Лингвистика».

Цель исследования в контексте занятия по теме «Методика преподавания русского языка» для бакалавров 4 курса направления «Лингвистика» предполагает формирование профессиональных компетенций, углубление теоретических знаний и развитие практических навыков в области обучения русскому языку, формирование у студентов стремления к педагогическому самообразованию и постоянному совершенствованию в профессиональной деятельности.

Материалы и методы исследований

Материалом исследования послужила апробация пособия по обучению методике преподавания русского языка как иностранного. Поскольку курс ориентирован на подготовку преподавателей РКИ, материалы адаптированы под их потребности. . В ходе исследования применялись следующие методы, основанные на учёте психологических и дидактических подходов: личностно-ориентированный, дедуктивный, индуктивный, коммуникативно-деятельностный подходы, которые акцентируют внимание на мотивации обучаемых, развитии самостоятельного мышления и применении языка в практике.

Результаты и обсуждения

Методика, функционирующая в рамках коммуникативно-деятельностного подхода, специфическим образом реализует ряд общеметодических принципов: коммуникативности, анализируемости, моделируемости, комплексности языковых средств, интегрированного овладения разными видами речевой деятельности, функционально-стилевой дифференциации речевого материала. Вважную роль в усвоении

учебных материалов играет «решение различных задач на повышение качества рефлексии в психологической деятельности» [11, с. 1605]. В связи с этим можно сформулировать следующие задания типа: переведите на родной язык следующие словосочетания: эксперессивная функция языка, ментальная функция языка, аккумулятивная функция языка. Дайте определение этих терминологических сочетаний на русском языке, используя материал текста, способствуют тому, что в результате происходит создание вторичного текста, помогающего понять и проанализировать оригинальный текст. У обучаемых появляется мотивация «расспрашивать о непонятных частях текста, не прибегая к родному языку; составлять план, аннотацию, резюме по прочитанному/прослушанному тексту; готовить небольшое публичное выступление» [8, с. 41].

В представленных заданиях и упражнениях сохраняются элементы профессионального дискурса и функциональная аутентичность, дается понятие «эристического дискурса как формы общения, в которой доказывается точка зрения» [13, с.215]. В данном случае повышается «плотность общения» (термин И.А.Зимней) за счет широкого использования различных форм группового взаимодействия [2, с. 133]. Такой тип занятий проводится с учетом «фоновых знаний и запросов» [7, с. 59] обучающихся. Кроме ключевых принципов разработки учебного материала с учётом фоновых знаний и запросов обучающихся, опоры на их языковое сознание и языковую картину мира, необходимо также обеспечение понятности материала. Для организации эффективной аудиторной и самостоятельной работы важно использовать подходящие педагогические технологии, соответствующие поставленным задачам. В частности, наиболее приемлемым является коммуникативный подход. Метод обучения, который выделяется своей гибкостью и возможностью вариативного подхода к организации урока, позволяя преподавателю комбинировать задания и адаптировать структуру занятия по мере необходимости. [1, с. 143]. Предлагаем образец занятия с учетом данных рекомендаций.

Задание 1. Прочитайте определение. Найдите в нем слова, обозначающие: А) определяемый объект; Б) родовое понятие; в) видовое отличие.

Методика как частная дидактика есть одна из педагогических наук, исследующая вопрос о том, как обучать данному предмету конкретный контингент в конкретных условиях наиболее эффективным способом.

Задание 2. Прочитайте слова и словосочетания. Значения незнакомых слов установите по словарю. Определите, какие из них обозначают: а) науки; б)разделы наук; в) направления исследований.

Психология, русистика, лингвистика, общая психология, педагогическая психология, психология малых групп, психология восприятия, психология речи, психолингвистика, сопоставительная лингвистика, страноведение, лингвострановедение, функциональная стилистика, теория речевой деятельности, дидактика.

Задание 3. Используя слова и словосочетания из задания 2, ответьте на следующие вопросы.

Данные каких наук и научных исследований использует методика преподавания русского языка как иностранного?

С какими науками и направлениями научных исследований связана методика преподавания русского языка как иностранного?

С какими науками, разделами наук и направлениями научных исследований должен быть хорошо знаком преподаватель русского языка иностранцам?

Задание 4. Прочитайте слова и словосочетания. Выделите среди них: а) лингвистические термины; б) термины методики; в) психологические термины. Значения незнакомых слов определите по словарю.

Языковые средства, речевое общение, публицистический стиль, порождение речи, проговаривание, речевое действие, речевой навык, лексема, схемная наглядность, речевое умение.

Задание 5. Укажите глаголы, от которых образованы существительные и определите способ их образования.

Обучение кого? чему?	Осознавать-осознать что?
Связь чего с чем?	Отбирать-отобрать что?
Учет чего?	Порождать что?
Использование чего?	Воспринимать – воспринять что?
Доминирование чего?	Опираться-опереться на что?
Владение чем?	Выдвигать-выдвинуть что?

Опора на что?	Формировать-сформировать что?
Осуществление чего?	Учитывать – учесть что?
Отбор чего?	Связывать – связать что с чем?
Выделение чего?	Обучать- обучить кого? чему?
Порождение чего?	Использовать что?
Восприятие чего?	Доминировать над чем?
Выдвижение чего?	Осуществлять-осуществить что?
Формирование чего?	Выделять-выделить что?
Общение с кем? При помощи чего?	Общаться с кем? При помощи чего?
Реализация чего?	Владеть чем?
Осознание чего?	Реализовывать- реализовать что?

Задание 6. Трансформируйте глагольные словосочетания в именные по образцу: порождать речь – порождение речи; воспринимать речь – восприятие речи.

Связывать методику преподавания русского языка иностранцам с другими психолого-педагогическими и лингвистическими науками; сформировать иноязычные навыки и умения; опираться на коллективную деятельность; опираться на данные психологии восприятия; выдвигать гипотезу; овладеть иностранным языком; владеть понятийным аппаратом общей психологии.

Задание 7. Составьте словосочетания, в которых грамматически независимым компонентом являлось бы первое из данных слов.

Образец: учет чего? возрастные аспекты чего?

Педагогическая психология - учет возрастных аспектов педагогической психологии

Мышление кого? – младшие школьники;

разнообразный арсенал чего? – средства наглядности;

способ чего? овладение чем? – чужой язык; актуальность чего? – логические формы чего? – мышление;

осознание чего – полный состав чего? – речевые действия и операции;

выполнение чего? – специальные упражнения;

доминирование чего? – логические формы чего? – мышление;

структура чего? – межличностное взаимодействие;

процесс чего? – совместная деятельность;

сферы чего? – речевое общение;

отбор чего? – темы – ситуации – языковые средства общения;

целостные модели чего? – овладение чем? –иностранный язык.

ОБРАТИТЕ ВНИМАНИЕ. В качестве сказуемого в научном стиле речи часто используются краткие формы прилагательных и причастий.

Например: Этот вопрос в методике очень важен.

Задание 8. Образуйте от данных прилагательных и причастий краткие формы по образцу: важный – важен, важна, важно, важны. Проверьте правильность ритмики образованных словоформ по «Словарю ударений».

Организованный, эффективный. Результативный, нужный. Необходимый. Связанный.

Задание 9. Вставьте в данные предложения пропущенные словоформы.

Обучение младших школьников будет эффективным, если оно будет полностью … на ситуативной основе, с обязательным использованием разнообразного арсенала средств наглядности, с доминированием игры как способа овладения чужим языком.

При обучении одного ученика … любая методика.

Учебная деятельность наиболее … в коллективе.

Иностранный язык … человеку для осуществлебния различных контактов с представителями страны изучаемого языка.

Содержание термина «лингвострановедение» … со следующим вопросом.

Здесь … опора на данные общей теории обучения.

Задание 10. Прочитайте текст и определите, каковы основные вопросы методики преподавания русского языка как иностранного?

Методика преподавания русского языка как иностранного

Методика в контексте частной дидактики — это специализированная область педагогики, которая анализирует и совершенствует методы обучения конкретному предмету с учётом специфики учащихся и

условий обучения. В этом контексте методика не просто анализирует методы обучения, но и устанавливает определенные связи, стремясь к максимально эффективной передаче знаний и развитию компетенций в рамках конкретного учебного предмета.

Эти связи устанавливаются при ответах на основные вопросы методики.

1. Кого учить? Какова специфика обучения детей, подростков, взрослых? Ответы на эти вопросы требуют учета данных возрастных аспектов педагогической психологии.

2. Сколько учеников учить? Соотношение « один ученик - один учитель» рассматривать в школьной методике неактуально. Во-первых, при таком соотношении равно эффективна любая методика. Во-вторых, требование экономичности методики предполагает обучение одним учителем возможно большего количества учащихся. В-третьих, учебная деятельность наиболее результативна в коллективе.

3. Зачем учить? Иностранный язык нужен человеку для осуществления политических, производственных, научных, общекультурных. Спортивных, обиходно-бытовых контактов с представителями страны изучаемого языка. Все эти сферы речевого общения тесно связаны в действительности, но в процессе обучения одна или несколько из них доминируют как цель, определяя отбор тем, ситуаций и языковых средств общения.

4. Чему учить? Любой контингент следует учить обиходному общению, публицистическому стилю, стилю современной художественной литературы. Обучение научному стилю является уже профессионально ориентированным.

5. Определить необходимый объем ситуаций, тем, характер учебных текстов, последовательность овладения комплексами языковых средств помогает функциональная стилистика.

6. Как учить? Этот вопрос в методике центральный. Для того чтобы правильно ответить на него, нужно владеть понятийным аппаратом и быть знакомым с достижениями общей психологии.

Нужно знать, как человек владеет родным языком. Этой проблемой занимается психология речи и психолингвистика.Необходимы сведения о сходстве и различии структур родного и изучаемого языков. Эти данные предоставляет сопоставительная лингвистика.

Задание 11. Подберите прилагательные к данным существительным.

Дидактика, контингент, условия, наука, формы мышления, деятельность, контакты, общение, стиль, стилистика, эксперимент, наглядность, модель.

Задание 12. Найдите в тексте ответы на следующие вопросы. Какие данные следует использовать, чтобы ответить на вопрос «кого учить?» Почему Вы так считаете?

Какой раздел социальной психологии должен знать учитель, чтобы правильно организовать работу коллектива учащихся?

Каковы социальные сферы речевого общения?

Какие факторы определяют отбор тем, ситуаций и языковых средств в процессе обучения?

Чему нужно учить школьников?

Какой вопрос в методике является центральным?

Опора на какие сведения необходима для ответа на главный вопрос методики Какие науки дают эти сведения?

Что такое средства обучения?

В чем специфика методики как научно-практической сферы деятельности? Каким требованиям должны отвечать методические модели?

Задание 13. Дополните информацию данных предложений, опираясь на вопросы в скобках.

Определение методики позволяет установить ее связи с психолого-педагогическими и лингвистическими науками. (С какими?)

Мышление младших школьников и подростков различается (Каким образом?)

Младших школьников и подростков нужно обучать по-разному (В чем состоит различие?)

Три фактора не позволяют считать проблему соотношения «один ученик – один учитель» актуальной в школьной методике (Какие факторы?)

Иностранный язык нужен человеку для осуществления различных контактов с представителями страны изучаемого языка (Какими могут быть эти контакты?)

Задание 14. Передайте информацию нескольких предложений при помощи одного, произведя необходимые трансформации этих предложений

В мышлении младших школьников преобладают конкретно-образные формы. Обучение младших школьников будет эффективным, если оно полностью организовано на ситуативной основе. Обучение

младших школьников должно осуществляться с обязательным использованием разнообразного арсенала средств наглядности. Обучение младших школьников должно происходить с доминированием игры как способа овладения чужим языком.

У подростков значительно возрастает актуальность логических форм мышления на сознательном уровне. Учитель обязан опираться на предварительное осознание подростками полного состава речевых действий и операций в процессе выполнения специальных упражнений.

Задание 15. Восстановите фразы сокращенного варианта текста «Методика преподавания русского языка иностранцам» по данным тематическим элементам фраз:

Методика обучения русскому языку иностранцев … .
Она исследует вопрос о том, … .
Методика тесно связана … .
Это прежде всего … .
При определении целей и задач обучения авторы программ и учебных пособий…
Создание систем и комплексов упражнений опирается на синтез данных … .
Системы и комплексы упражнений … .
К таким средствам относятся также … .
Как специфическая научно-практическая сфера деятельности … .
Методические модели … .

Задание 16. Расскажите об основных проблемах методики преподавания русского языка иностранцам по следующему плану:

1. Определение методики.
II. Связи методики с другими психолого-педагогическими и лингвистическими науками.
III. Специфика методики

Таким образом, все эти сведения необходимы для ответа на вопрос о том, как преодолеть возникающие трудности у учащихся и сформировать иноязычные речевые навыки и умения. Методист опирается также на данные психологии восприятия, памяти, мышления, теории речевой деятельности и дидактики как общей теории обучения. Методика создает и использует средства обучения, куда входят системы и комплексы упражнений, реализуемые в учебных пособиях, схемная и ситуативная аудиовизуальная наглядность, используемая с применением технических средств. Учащимся необходимо также дать понимание, что хотя методика опирается на данные перечисленных базовых наук, это не означает, что у нее нет собственного содержания. Как специфическая научно-практическая сфера деятельности (технология обучения) методика создает целостные модели овладения иностранным языком как средством общения в условиях управляемого обучения и реализует их на практике. Методические модели должны отвечать требованиям эффективности, экономичности и соответствовать целям и задачам обучения конкретного контингента в конкретных условиях.

Экспериментальная проверка разработанного учебного пособия по актуальным вопросам преподавания русского языка как иностранного (РКИ) с учётом критериев методической аутентичности подтвердила его эффективность. Выполнение взаимосвязанных педагогических условий, способных формировать коммуникативную компетенцию в чтении и понимании научных текстов развивает умения и навыки ведения учебно-профессионального диалога, поскольку развитие мышления направлено прежде всего на решение профессиональных задач, возникающих в процессе общения. Сюда относится и возможность «погружения ученика в атмосферу плотной языковой среды, развитие его умения ориентироваться в коммуникативных ситуациях различной направленности» [9].

Выводы

Таким образом, в результате исследования выявлено, что апробация пособия по обучению методике преподавания русского языка как иностранного, ориентированного на подготовку преподавателей РКИ, подтвердила его эффективность в повышении методической грамотности будущих преподавателей и способствовала решению ряда практических задач в области обучения русскому языку как иностранному. Материал отбирался с учетом анализа важности представленной информации и ее методической ценности. **Развитие методических навыков** позволяет включать практические рекомендации по организации занятий, выбору методов и приёмов обучения. Это способствует формированию профессионального мастерства у будущих преподавателей. Пособие может способствовать развитию умения применять

современные педагогические технологии, работать с разными уровнями обучения и спецификой контингента учащихся.

Список источников

1. Занкова А.А. К практике использования коммуникативного подхода в преподавании русского языка как иностранного // Международный информационно-аналитический журнал «Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык». Выпуск № 4(11). 2016 С. 141 – 150. http://ce.if-mstuca.ru (дата обращения: 16.12.205).

2. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку. (На материале рус. яз. как иностранного). Москва : Рус. яз. 1989. 219 с.

3. Карнаухова А.А. Основные педагогические подходы к формированию коммуникативной компетенции студентов-бакалавров гуманитарного направления в информационной образовательной среде вуза. Современная наука: теория и практика. 2014. Т. 5. № 2. С. 60 – 63.

4. Кокорина Н. А. Некоторые вопросы обучения научной речи студентов-филологов. Екатеринбург, издательский дом «Ажур», 2022. https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/119459/1/978-5-91256-558-8_2022_011.pdf (дата обращения: 16.12.2025).

5. Носонович Е.В., Мильруд Р.П. Параметры аутентичного учебного текста // Иностранные языки в школе.1999. № 1. С. 18 – 23.

6. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения говорению. Москва: Просвещение. 1991. 223 с.

7. Первухина С.В. Структура, семантика и прагматика адаптированного текста: диссертация ... доктора филолог. наук: 10.02.19. Ставрополь. 2016. 302 с.

8. Попова Т.П. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции у студентов заочного отделения языкового вуза: монография. Нижегород. гос. ун-т им. Н.И. Лобачевского. Н. Новгород. 2013. 186 с. DOI: 10.34670/AR.2021.26.73.033

9. Попп А. В. Некоторые особенности реализации коммуникативно-деятельностного подхода к обучению иностранным языкам в рамках развития речевой деятельности обучающихся. Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации. 2021.

10. Пугачев И. А. Профессионально ориентированное обучение русскому языку как иностранному: теория, практика, технологии. М. 2016. 483 с.

11. Терехова Т.А., Канавина С.С. Когнитивный стиль как важный фактор повышения профессионализма практикующих психологов. Baikal research journal. 2024. Т. 15. № 4. С. 1604 – 1614.

12. Терских Т. Ф., Лу Юньтин. Национальное своеобразие языковых единиц в процессе обучения русскому языку Peogical Jodagurnal. 2023. Vol. 13. Is. 12A http://www.publishing-vak.ru/file/archive-pedagogy-2023-12/b19-terskikh.pdf (дата обращения: 16.12.2025).

13. Фэн Ю. Лингвокультурные особенности эристического дискурса. Global and Regional Research. 2024. Т. 6. № 3. С. 215 – 221.

References

1. Zankova A.A. To the practice of using the communicative approach in teaching Russian as a foreign language. International information and analytical journal "Crede Experto: transport, society, education, language". Issue № 4(11). 2016. P. 141 – 150. http://ce.if-mstuca.ru (accessed: 16.12.25)

2. Zimnyaya I.A. Psychology of teaching a non-native language. (Based on the Russian language as a foreign language). Moscow: Russ. yaz. 1989. 219 p.

3. Karnaukhova A.A. The Main Pedagogical Approaches to the Formation of the Communicative Competence of Bachelor's Degree Students in the Humanities in the Information Educational Environment of the University. Modern Science: Theory and Practice. 2014. Vol. 5. № 2. P. 60 – 63.

4. Kokorina N.A. Some Issues of Teaching Scientific Speech to Philology Students. Yekaterinburg, Azur Publishing House, 2022. https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/119459/1/978-5-91256-558-8_2022_011.pdf (accessed: 16.12.25).

5. Nasonovich E.V., Milrud R.P. Parameters of an Authentic Educational Text. Foreign Languages at School. 1999. № 1. P. 18 – 23.

6. Passov E.I. The Communicative Method of Teaching Speaking. Moscow: Prosveshchenie. 1991. 223 p.

7. Pervukhina S.V. Structure, Semantics, and Pragmatics of an Adapted Text: Dissertation ... Doctor of Philology: 10.02.19. Stavropol. 2016. 302 p.

8. Popova T.P. Formation of Foreign Language Communicative Competence in Part-Time Students of a Language University: Monograph. Nizhny Novgorod State University named after N.I. Lobachevsky. Nizhny Novgorod. 2013. 186 p. DOI: 10.34670/AR.2021.26.73.033

9. Popp A.V. Some features of the implementation of the communicative-activity approach to teaching foreign languages within the framework of the development of students' speech activity. Foreign languages in the context of intercultural communication. 2021.

10. Pugachev I.A. Professionally Oriented Teaching of Russian as a Foreign Language: Theory, Practice, and Technologies. Moscow. 2016. 483 p.

11. Terekhova T.A., Kanavina S.S. Cognitive Style as an Important Factor in Enhancing the Professionalism of Practicing Psychologists. Baikal research journal. 2024. Vol. 15. № 4. P. 1604 – 1614.

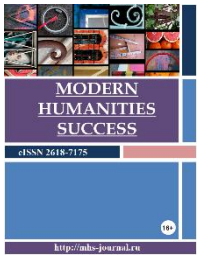
12. Terskikh T.F., Lu Yunting The national identity of linguistic units in the process of teaching the Russian language Peogical Journal. 2023. Vol. 13. Is. 12A http://www.publishing-vak.ru/file/archive-pedagogy-2023-12/b19-terskikh.pdf (date of request: 16.12.2025).

13. Feng Yu. Linguocultural Features of Eristic Discourse. Global and Regional Research. 2024. Vol. 6. № 3. P. 215 – 221.

Информация об авторе

Терских Т. Ф., кандидат филологических наук, доцент, ORCID ID: 0009-0009-3551-0864, Байкальский государственный университет, tirskich@mail.ru

© Терских Т. Ф., 2026



Научно-исследовательский журнал «*Modern Humanities Success / Успехи гуманитарных наук*»
https://mhs-journal.ru
2026, № 10 / 2026, Iss. 10 https://mhs-journal.ru/archives/category/publications
Научная статья / Original article
Шифр научной специальности: 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)
УДК 372.21
DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-283-287

Использование интерактивной карты родного края в работе по формированию представлений о многонациональности и единстве страны у детей старшего дошкольного возраста

[1] Гордеева В.В., [1] Окружнова В.С.,
[1] Пензенский государственный университет

Аннотация: в статье рассматриваются теоретические основы использования интерактивной карты родного края как средства формирования представлений о многонациональности и единстве Российской Федерации у детей старшего дошкольного возраста. Обосновывается актуальность обращения к региональному компоненту содержания образования в условиях поликультурного общества и реализации задач патриотического воспитания. Раскрываются образовательные возможности интерактивной карты как наглядного средства, обеспечивающего интеграцию познавательного, речевого и социально-коммуникативного развития дошкольников.

Ключевые слова: дошкольное образование, старший дошкольный возраст, патриотическое воспитание, многонациональность России, единство, родной край, интерактивная карта, гражданская идентичность

Для цитирования: Гордеева В.В., Окружнова В.С. Использование интерактивной карты родного края в работе по формированию представлений о многонациональности и единстве страны у детей старшего дошкольного возраста // Modern Humanities Success. 2026. № 10. С. 283 – 287. DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-283-287

Поступила в редакцию: 6 мая 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 15 июня 2026 г.; Принята к публикации: 14 июля 2026 г.

***

Using an interactive map of the homeland to develop understanding of multinationality and national unity in older preschool children

[1] Gordeeva V.V., [1] Okruzhnova V.S.,
[1] Penza State University

Abstract: the article discusses the theoretical foundations of using an interactive map of the native land as a means of forming ideas about the multinational nature and unity of the Russian Federation among older preschool children. The relevance of addressing the regional component of the educational content in a multicultural society and the implementation of the tasks of patriotic education is substantiated. The educational possibilities of the interactive map are revealed as a visual tool that ensures the integration of cognitive, speech, and socio-communicative development of preschoolers.

Keywords: preschool education, senior preschool age, patriotic upbringing, multinational Russia, unity, native land, interactive map, civic identity

For citation: Gordeeva V.V., Okruzhnova V.S. Using an interactive map of the homeland to develop understanding of multinationality and national unity in older preschool children. Modern Humanities Success. 2026. 10. P. 283 – 287. DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-283-287

The article was submitted: May 6, 2026; Approved after reviewing: June 15, 2026; Accepted for publication: July 14, 2026.

Введение

Современное российское общество характеризуется культурным, этническим и языковым многообразием. По данным Всероссийской переписи населения, на территории Российской Федерации проживают представители более 190 национальностей, сохраняющих собственные культурные традиции, язык и историческое наследие [2]. В этих условиях особую значимость приобретает воспитание у подрастающего поколения уважительного отношения к культурному разнообразию народов страны и одновременно осознания принадлежности к единому государству.

Дошкольный возраст рассматривается как важный этап становления личности ребенка, формирования его социальных представлений, ценностных ориентаций и первичных основ гражданской идентичности [3]. Именно в этот период закладываются основы отношения к людям другой национальности, формируются представления о родном крае, своей стране и ее жителях.

Федеральная образовательная программа дошкольного образования (ФОП ДО) определяет среди приоритетных задач воспитания дошкольников формирование у них патриотических чувств, уважения к культурным традициям народов России и представлений о Российской Федерации как многонациональном государстве [7]. Решение данных задач требует поиска педагогических средств, способных сделать сложные общественные явления доступными для понимания детей дошкольного возраста.

Одним из таких средств в работе с детьми старшего дошкольного возраста может выступать интерактивная карта родного края. В отличие от традиционных наглядных пособий она позволяет представить информацию в визуально доступной форме, установить связи между географическим пространством, культурными объектами и особенностями жизни различных народов. Работа с картой способствует конкретизации представлений ребенка о месте своего проживания в структуре региона и страны, а также создает условия для знакомства с культурным многообразием населения России через близкий и понятный детям материал родного края.

Материалы и методы исследований

В рамках исследования были рассмотрены теоретические аспекты использования интерактивной карты родного края в работе по формированию представлений о многонациональности и единстве Российской Федерации у детей старшего дошкольного возраста. Для достижения поставленной цели использовались методы анализа, сравнения и обобщения психолого-педагогической и методической информации по вопросам патриотического и поликультурного воспитания дошкольников, а также изучение нормативных документов в сфере дошкольного образования.

Проведенное исследование позволило определить образовательные возможности интерактивной карты родного края как средства формирования у старших дошкольников представлений о культурном многообразии народов России, уважительного отношения к представителям разных национальностей и осознания принадлежности к единому государству. Полученные результаты могут быть использованы при разработке методических материалов и образовательных проектов патриотической направленности для детей старшей группы ДОО.

Результаты и обсуждения

Формирование представлений о многонациональности страны у детей старшего дошкольного возраста представляет собой сложный педагогический процесс, требующий учета возрастных особенностей развития ребенка. В возрасте 5-7 лет дети начинают активно осваивать социальный мир, проявляют интерес к людям, особенностям их внешности, образа жизни и традициям. Вместе с тем их представления еще носят конкретный характер и формируются преимущественно на основе непосредственного опыта и наглядных образов.

Л.С. Выготский подчеркивал, что усвоение ребенком общественного опыта происходит посредством культурных средств и совместной деятельности с взрослыми [3]. Следовательно, знакомство дошкольников с многообразием народов России должно строиться через доступные формы представления информации, обеспечивающие эмоциональную вовлеченность и наглядность.

Важную роль в формировании у дошкольников представлений о своей стране играет региональный компонент содержания образования. Имеющиеся исследования в области патриотического воспитания детей в период дошкольного детства свидетельствуют о том, что любовь к Родине начинает формироваться через знакомство ребенка с тем, что его окружает каждый день: семьей, детским садом, родной улицей,

городом или селом. Узнавая больше о своем родном крае, ребенок постепенно начинает понимать, что является частью не только своей малой родины, но и всей страны [1].

В этом плане интерактивная карта родного края обладает большими образовательными возможностями. Она помогает детям наглядно знакомиться с особенностями своей родной местности, узнавать о природных, культурных и исторических объектах, видеть связи между ними. Работа с картой делает процесс обучения более интересным и способствует развитию познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста [4].

Одним из важных преимуществ интерактивной карты является возможность объединения различных видов информации в едином образовательном пространстве. На карте могут быть представлены населенные пункты региона, природные объекты, памятники истории и культуры, места проживания представителей различных национальностей, элементы традиционного быта, народные праздники и ремесла. Такое комплексное представление материала способствует формированию целостного образа родного края, как части многонациональной России.

Важным направлением работы по патриотическому воспитанию в ДОО является формирование у дошкольников представления о том, что люди разных национальностей живут рядом друг с другом и вместе участвуют в жизни своего региона и страны. Детям старшего дошкольного возраста легче воспринимать информацию через конкретные и близкие им примеры, поэтому знакомство с народами России целесообразно осуществлять на материале родного края [5]. Изучая традиции и культуру народов, проживающих в регионе, ребенок начинает понимать, что культурное многообразие существует не только в масштабах страны, но и в его повседневном окружении.

Важным педагогическим результатом использования интерактивной карты является развитие толерантности и уважительного отношения к представителям различных национальностей. Современные исследования показывают, что основы межкультурного взаимодействия формируются уже в дошкольном возрасте [8]. Позитивное знакомство с культурными традициями разных народов способствует преодолению стереотипов и формированию доброжелательного отношения к культурным различиям.

Содержание работы с интерактивной картой должно строиться на акцентировании различий между народами и на поиске объединяющих факторов. К таким факторам относятся общая территория проживания, государственные символы, история страны, взаимное уважение и сотрудничество народов России [10]. В этом случае дети усваивают важную мысль о том, что культурное многообразие является характерной особенностью и ценностью государства.

Интерактивная карта способствует развитию представлений о единстве страны через установление пространственных связей между родным регионом и другими территориями Российской Федерации. Ребенок получает возможность увидеть, что его населенный пункт является частью района, области, края или республики, а затем – частью большого государства. Такое последовательное расширение пространственных представлений соответствует возрастной логике познания окружающего мира и обеспечивает постепенное формирование чувства принадлежности к стране.

Кроме того, работа с интерактивной картой создает условия для развития познавательной активности дошкольников. Возможность самостоятельно выбирать объекты для изучения, рассматривать изображения, прослушивать аудиоматериалы или выполнять игровые задания повышает интерес детей к изучаемому материалу. В результате процесс усвоения знаний о народах России становится более осмысленным и эмоционально насыщенным.

В контексте гражданско-патриотического воспитания интерактивная карта обладает выраженным аксиологическим потенциалом, обеспечивая формирование у дошкольников эмоционально-ценностного отношения к родному краю и государству. Посредством полимодальной визуализации природно-географического, этнокультурного и исторического пространства региона у детей закладывается понимание уникальности и самобытности своей малой родины. Систематизация представлений об исторических вехах, традициях и социокультурных достижениях земляков способствует зарождению у старших дошкольников чувства национальной гордости, сопричастности к судьбе своего региона и России в целом [6].

Ключевым дидактическим достоинством интерактивной карты в работе с детьми 5-7 лет является сочетание принципов наглядности и доступности сложного краеведческого материала. Доминирование наглядно-образного мышления в старшем дошкольном возрасте обуславливает высокую эффективность репрезентации информации через знаково-символические системы. Яркие, динамичные зрительные образы облегчают декодирование и усвоение абстрактных сведений о географических, этнографических и

исторических реалиях субъекта РФ, а также о полиэтническом составе населения страны. Игровой характер интерфейса снижает порог утомляемости, активизирует познавательную инициативу и превращает процесс усвоения знаний в самостоятельный исследовательский поиск.

Интегративный потенциал данной технологии позволяет объединить различные образовательные области в единое смысловое поле. Работа с картой стимулирует не только когнитивное, но и речевое развитие: дошкольники учатся формулировать поисковые вопросы, аргументировать суждения в ходе групповой дискуссии, составлять описательные рассказы и устанавливать причинно-следственные связи. Одновременно активизируются высшие психические функции – произвольное внимание, оперативная память, пространственный гнозис и аналитико-синтетическое мышление. Это позволяет квалифицировать интерактивную карту как универсальное средство поликультурного развития личности.

Тем не менее, успешность применения данного цифрового ресурса детерминирована качеством его методического сопровождения. Без направляющей и опосредующей роли педагога транслируемая информация рискует остаться неосмысленным визуальным шумом, приводящим к мозаичности и фрагментарности детских представлений. Кроме того, дидактическое проектирование занятий с картой должно строго соотноситься со здоровьесберегающими регламентами. Это требует жесткого лимитирования экранного времени в соответствии с действующими санитарно-гигиеническими нормативами [9].

Резюмируя научно-теоретический обзор, можно констатировать, что дидактическая ценность интерактивной карты определяется синергией таких ее характеристик, как полисенсорность, доступность, вариативность содержательных модулей и высокая степень вовлеченности воспитанников в познавательную деятельность. Названные свойства делают интерактивную картографию эффективным инструментом трансляции идей гражданской идентичности и межнационального согласия.

Внедрение интерактивной карты в образовательный процесс ДОО позволяет органично сопрягать краеведческий компонент с макросоциальными ориентирами, формируя у подрастающего поколения осознание неразрывной связи между историей и культурой локального микросоциума и судьбой многонационального Российского государства.

Выводы

Интерактивная карта родного края является эффективным средством формирования у детей старшего дошкольного возраста представлений о многонациональности и единстве Российской Федерации. Она объединяет познавательные, воспитательные и развивающие возможности, способствуя расширению знаний о родном регионе, культурном многообразии народов России и формированию чувства принадлежности к своей стране.

Использование интерактивной карты в образовательном процессе ДОО позволяет сделать процесс ознакомления дошкольников с историко-культурными и природными особенностями родного края более наглядным, интересным и доступным. Вместе с тем результативность данной работы во многом определяется грамотной организацией образовательного процесса, качеством содержания и умением педагога адаптировать материал к возрастным особенностям детей.

В перспективе применение интерактивных карт обладает значительным потенциалом для развития патриотического и поликультурного воспитания в дошкольном образовании. Данное средство может стать важным инструментом, помогающим ребенку не только познакомиться с культурным богатством своей малой родины, но и осознать себя частью многонационального народа России.

Список источников

1. Актуальные проблемы воспитания культуры межнационального общения в современном образовательном пространстве: материалы студенческой научно-практической конференции в рамках IX Всероссийского социокультурного проекта «Неделя межнационального взаимодействия 2020». 2020.

2. Всероссийская перепись населения 2020 года. URL: https://rosstat.gov.ru /vpn/2020 (дата обращения: 20.05.2026).

3. Выготский Л.С. Психология развития человека. Москва: Смысл; Эксмо. 2003. 1136 с.

4. Елупахина А., Соценко Т., Калацей И. Интерактивные дидактические материалы как средство воспитания патриотических ценностей у детей старшего дошкольного возраста // Пралеска. 2025. № 6. С. 3 – 8.

5. Кравцов Ю.В., Мишутина О.В. Популяризация научных знаний о природе родного края // Вестник педагогических наук. 2023. № 2 (70). С. 76 – 85.

6. Маршина О.В. Использование средств визуализации в формировании гражданско-патриотической позиции у детей старшего дошкольного возраста // Гармонизация психофизического и социального развития детей дошкольного возраста: материалы Международной научно-практической конференции студентов и молодых ученых. Минск, 2025. С. 231 – 233.

7. Приказ Министерства просвещения РФ от 25 ноября 2022 г. № 1028 «Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования». URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405942493/ (дата обращения: 20.05.2026).

8. Романцова Л.Н., Шакурова Ю.В., Кислова Т.В. Воспитание этнотолерантности у старших дошкольников // Детский сад от А до Я. 2016. № 6 (84). С. 47 – 56.

9. Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных учреждений. САНПИН 2.4.1.3049-13 от 15 мая 2013 г. № 26. URL: https:// base.garant. ru/70414724 (дата обращения: 25.05.2026).

10. Соценко Т.М., Елупахина А.В., Калацей И.В. Интерактивные методы и средства в гражданском и патриотическом воспитании детей дошкольного возраста // Дошкольное и начальное образование: опыт, проблемы, перспективы: сборник научных статей XVI Международного научно-практического семинара. Барановичи, 2025. С. 300 – 302.

References

1. Current Issues of Fostering a Culture of Interethnic Communication in the Modern Educational Space: Proceedings of the Student Scientific and Practical Conference within the Framework of the IX All-Russian Sociocultural Project "Interethnic Interaction Week 2020". 2020.

2. 2020 All-Russian Population Census. URL: https://rosstat.gov.ru/vpn/2020 (accessed: 20.05.2026).

3. Vygotsky L.S. Psychology of Human Development. Moscow: Smysl; Eksmo. 2003. 1136 p.

4. Elupakhina, A., Sotsenko, T., Kalatsey, I. Interactive Didactic Materials as a Means of Fostering Patriotic Values in Senior Preschool Children. Praleska. 2025. № 6. P. 3 – 8.

5. Kravtsov Yu.V., Mishutina O.V. Popularization of Scientific Knowledge about the Nature of the Native Land. Bulletin of Pedagogical Sciences. 2023. № 2 (70). P. 76 – 85.

6. Marshina O.V. Using Visualization Tools in Forming a Civic-Patriotic Position in Senior Preschool Children. Harmonization of Psychophysical and Social Development of Preschool Children: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference of Students and Young Scientists. Minsk. 2025. P. 231 – 233.

7. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated November 25, 2022 No. 1028 "On Approval of the Federal Educational Program for Preschool Education". URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405942493/ (accessed: 20.05.2026).

8. Romantsova L.N., Shakurova Yu.V., Kislova T.V. Fostering Ethnotolerance in Senior Preschoolers. Kindergarten from A to Z. 2016. № 6 (84). P. 47 – 56.

9. Sanitary and Epidemiological Requirements for the Arrangement, Maintenance, and Organization of Operating Mode of Preschool Educational Institutions. SANPIN 2.4.1.3049-13 of May 15, 2013, No. 26. URL: https://base.garant.ru/70414724 (accessed: 25.05.2026).

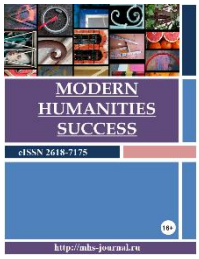
10. Sotsenko T.M., Elupakhina A.V., Kalatsey I.V. Interactive methods and means in civic and patriotic education of preschool children. Preschool and primary education: experience, problems, prospects: collection of scientific articles from the XVI International scientific and practical seminar. Baranovichi. 2025. P. 300 – 302.

Информация об авторах

Гордеева В.В., кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Дошкольное и дефектологическое образование», доцент, Пензенский государственный университет

Окружнова В.С., Пензенский государственный университет

© Гордеева В.В., Окружнова В.С., 2026



Научно-исследовательский журнал «*Modern Humanities Success / Успехи гуманитарных наук*»
https://mhs-journal.ru
2026, № 10 / 2026, Iss. 10 https://mhs-journal.ru/archives/category/publications
Научная статья / Original article
Шифр научной специальности: 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)
УДК 37.012.32
DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-288-293

Разработка системы оценки развития музыкального кругозора студентов-пианистов китайских университетов на основе персонализированного обучения

[1] Овсянникова О.А., [2] Чжан Вэй,
[1] Тюменский государственный университет
[2] Уральский государственный педагогический университет

Аннотация: индивидуальные персонализированные занятия являются основой профессиональной подготовки студентов-пианистов в китайских высших учебных заведениях и играют ключевую роль в формировании их профессиональных компетенций и художественного мышления. В современном музыкальном образовании Китая преобладает субъективная преподавательская оценка достижений обучающихся, при этом отсутствует унифицированная стандартизированная методика диагностики и комплексной оценки музыкального кругозора пианистов. Данный существенный недостаток значительно снижает эффективность реализации персонализированного обучения, не позволяет своевременно выявлять пробелы в профессиональной подготовке студентов и корректировать индивидуальные траектории обучения. Цель данного научного исследования заключается в теоретическом обосновании и разработке адаптированной под условия китайских высших учебных заведений системы оценки развития музыкального кругозора студентов-пианистов. В ходе научной работы детально изучена специфика понятия «музыкальный кругозор» применительно к профессиональной пианистической деятельности, выделены его основные структурные компоненты и сформированы оценочные показатели. На основе проведенного теоретического анализа создан комплекс стандартизированных диагностических заданий, включающий теоретическое тестирование и практические исполнительские задачи для всесторонней оценки искомого качества обучающихся. Предложенная авторская система обеспечивает объективную диагностику уровня развития музыкального кругозора студентов, позволяет формировать индивидуальные траектории персонализированного обучения и значительно повышать качество профессиональной подготовки пианистов. Полученные результаты исследования обладают научной и практической значимость для совершенствования современных методик пианистического обучения и оптимизации оценочных процедур в высшем музыкальном образовании Китая.

Ключевые слова: персонализированное обучение; студенты-пианисты; музыкальный кругозор; вузовское музыкальное образование; педагогическая диагностика; оценка профессиональной подготовки

Для цитирования: Овсянникова О.А., Чжан Вэй. Разработка системы оценки развития музыкального кругозора студентов-пианистов китайских университетов на основе персонализированного обучения // Modern Humanities Success. 2026. № 10. С. 288 – 293. DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-288-293

Поступила в редакцию: 15 мая 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 20 июня 2026 г.; Принята к публикации: 14 июля 2026 г.

***

Development of an evaluation system for the musical outlook of piano students in Chinese universities based on personalized teaching

[1] Ovsyannikova O.A., [2] Zhang Wei,
[1] University of Tyumen
[2] Ural State Pedagogical University

Abstract: individual personalized lessons form the foundation of professional training for piano majors at Chinese universities and play a vital role in shaping their professional competencies and artistic thinking. Contemporary higher music

education in China largely relies on instructors' subjective evaluation of students' academic achievements, while there is a lack of a unified, standardized methodology for diagnosing and comprehensively assessing piano students' musical outlook. This notable shortcoming greatly undermines the effectiveness of personalized teaching, making it impossible to identify gaps in students' professional training in a timely manner and adjust their individual learning trajectories accordingly. This research aims to provide theoretical substantiation and develop an assessment system for evaluating the development of piano students' musical outlook, tailored to the operational context of Chinese higher education institutions. The study thoroughly explores the definition of *musical outlook* in the context of professional piano performance, identifies its core structural components and formulates corresponding evaluation indicators. Based on theoretical analysis, a set of standardized diagnostic tasks has been created, including theoretical tests and practical performance assignments to conduct a full-scale assessment of students' targeted competency. The proposed assessment system enables the objective evaluation of students' musical outlook levels, facilitates the design of personalized learning trajectories, and substantially improves the overall quality of professional training for piano majors. The research findings carry important theoretical and practical significance for refining modern piano teaching methodologies and optimizing assessment procedures within China's higher music education system.

Keywords: personalized teaching; piano students; musical outlook; university music education; pedagogical diagnosis; professional evaluation

For citation: Ovsyannikova O.A., Zhang Wei. Development of an evaluation system for the musical outlook of piano students in Chinese universities based on personalized teaching. Modern Humanities Success. 2026. 10. P. 288 – 293. DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-288-293

The article was submitted: May 15, 2026; Approved after reviewing: June 20, 2026; Accepted for publication: July 14, 2026.

Введение

Профессиональная подготовка студентов-пианистов в высших учебных заведениях Китая ориентирована на формирование комплексных музыкальных компетенций, технических исполнительских навыков и художественного мышления обучающихся. Ключевым интегративным показателем уровня профессионального развития будущих пианистов выступает музыкальный кругозор, который определяет глубину понимания музыкальных произведений, осознанность исполнительской деятельности и способность к творческой интерпретации музыкального материала [9].

Российская музыкальная педагогика имеет многолетний опыт реализации комплексной педагогической диагностики в музыкальном образовании. Исследования отечественных ученых подтверждают, что полноценная профессиональная подготовка музыкантов невозможна без многомерной оценки всех компонентов музыкального развития, а не только технических исполнительских навыков [5]. Данный педагогический опыт российской пианистической школы, подтвержденный современными исследованиями [6], является ценной теоретической и практической базой для оптимизации оценочных процедур в китайском фортепьянном образовании.

Анализ современных научных публикаций позволяет констатировать, что большинство исследований в области пианистического обучения направлены на совершенствование методик преподавания, а проблемы разработки объективных систем диагностики музыкального кругозора остаются недостаточно раскрытыми [4]. Существующий дефицит адаптированных для китайских вузов оценочных комплексов определяет актуальность настоящего исследования, посвященного разработке системы оценки развития музыкального кругозора студентов-пианистов на основе принципов персонализированного обучения.

Цель исследования – теоретически обосновать структуру музыкального кругозора студентов-пианистов и разработать стандартизированную систему его оценки для совершенствования персонализированного вузовского обучения.

Задачи исследования: изучить теоретические подходы к определению понятия «музыкальный кругозор», адаптировать данное понятие с учетом специфики пианистической деятельности; выделить структурные компоненты и оценочные показатели музыкального кругозора студентов-пианистов; разработать комплекс диагностических заданий для оценки каждого выделенного показателя; обосновать практическую значимость предложенной оценочной системы для персонализированного пианистического обучения в китайских вузах.

Материалы и методы исследований

Для решения поставленных исследовательских задач в работе использован комплекс теоретических и

эмпирических методов, соответствующих целям и специфике педагогического исследования в области музыкального образования.

Теоретические методы исследования включают анализ и обобщение научной педагогической, музыкально-педагогической и искусствоведческой литературы по проблемам формирования и оценки музыкального кругозора студентов-музыкантов; изучение и систематизацию современных подходов к организации персонализированного обучения в высшем музыкальном образовании; сравнительный анализ российских и китайских практик диагностики профессионального развития пианистов; теоретическое моделирование структуры музыкального кругозора и системы его оценки для студентов-пианистов.

В процессе теоретического анализа обобщены фундаментальные положения теории дифференцированного и персонализированного обучения, теории педагогической оценки и диагностики, а также современные концепции развития музыкальных компетенций обучающихся. Это позволило определить теоретическую базу исследования, сформулировать авторское определение музыкального кругозора студентов-пианистов и выделить его ключевые структурные компоненты.

Эмпирические методы исследования направлены на апробацию теоретических положений и разработку практических диагностических инструментов. К ним относятся анализ учебных программ и оценочных материалов китайских музыкальных вузов, систематизация практического опыта пианистического обучения, разработка комплекса диагностических заданий для оценки компонентов музыкального кругозора студентов-пианистов.

Данное исследование носит теоретико-прикладной характер, направлено на научное обоснование и разработку готовой диагностической системы, адаптированной к условиям функционирования высших учебных заведений Китая, без проведения педагогического эксперимента.

Результаты и обсуждения

В общей педагогической теории понятие «музыкальный кругозор» определяется как интегративное качество личности, включающее объем усвоенных музыкальных знаний, интерес к музыкальному искусству, способность к восприятию, анализу и оценке музыкальных произведений. Общий музыкальный кругозор формируется в процессе музыкального воспитания и охватывает базовые знания теории музыки, истории музыкального искусства и основ музыкальной культуры.

При адаптации данного понятия к специфике профессиональной пианистической деятельности необходимо учитывать особенности подготовки студентов-пианистов, направленной не только на усвоение теоретических музыкальных знаний, но и на практическое исполнительское мастерство, художественную интерпретацию произведений и понимание стилевой специфики фортепианной музыки [7]. В результате теоретического анализа было сформулировано определение понятия «музыкальный кругозор студентов-пианистов» как интегративная профессиональная компетенция, включающая системные теоретические музыкальные знания, понимание стилевых и культурных особенностей фортепианной музыки, способность к осмысленной исполнительской интерпретации произведений и устойчивый интерес к профессиональному музыкальному развитию.

С учетом специфики пианистической деятельности, на основе сформулированного определения понятия, выделены четыре взаимосвязанных структурных компонента музыкального кругозора студентов-пианистов, определяющих основу формирования оценочной системы:

1. Теоретический компонент – включает знания основ музыкальной теории, гармонии, ритмики, музыкальных форм, этапов развития мировой и китайской фортепианной музыки, стилевых особенностей классических и национальных музыкальных произведений. Данный компонент является теоретической базой исполнительской деятельности пианиста.

2. Культурно-исторический компонент. Развитие этого компонента предполагает осознание единства музыки и культурных традиций разных стран. Обучающиеся изучают особенности европейской и китайской музыкальной культуры, учатся определять национальную принадлежность и стилистику фортепианных сочинений.

3. Исполнительско-интерпретационный компонент. Умение интерпретировать музыкальные произведения определяет качество исполнительской деятельности студента. В процессе игры пианист должен передать динамику, сохранить правильный темп и соблюдать стилистические каноны при работе с фортепианным материалом [1]. Исследования последних лет подтверждают: именно выразительная интерпретация раскрывает эмоциональную составляющую музыки и является главным отличием профессиональной игры от формального повторения нот.

4. Мотивационно-личностный компонент. Личная мотивация к развитию — одна из важных характеристик профессионального становления молодого музыканта. Студенты, стремящиеся к успеху, постоянно углубляют музыкальные знания и совершенствуют исполнительское мастерство. Сегодня фортепианное искусство постоянно обновляется: появляются новые техники, творческие подходы и жанровые формы [8]. В таких условиях непрерывное расширение профессионального кругозора становится обязательным требованием для каждого будущего пианиста.

Исходя из выделенных структурных компонентов и соответствующих оценочных показателей, разработан комплекс стандартизированных диагностических заданий, предназначенных для объективной оценки уровня развития музыкального кругозора студентов-пианистов. Комплекс включает два типа заданий: теоретическое письменное тестирование и практические исполнительские задания, позволяющие оценить все компоненты исследуемой компетенции.

Задание 1. Письменное теоретическое тестирование (оценка теоретического и культурно-исторического компонентов).

Тестирование направлено на проверку системности теоретических музыкальных знаний и понимания культурных особенностей фортепианной музыки. В состав тестовых заданий включены вопросы, позволяющие оценить знания студентов в области музыкальной теории, истории фортепианного искусства, стилевых особенностей европейской и китайской классической музыки:

1. Охарактеризуйте различия мажорных и минорных ладов и основные формы гармонической фактуры в фортепианной музыке.

2. Опишите ключевые этапы становления европейской классической и романтической фортепианной музыки и раскройте их художественные особенности. При анализе следует упомянуть выдающихся представителей этих эпох — Йозефа Гайдна (классицизм) и Фредерика Шопена (романтизм), определив их вклад в развитие фортепианного искусства. При выполнении задания студентам предоставляется вспомогательный теоретический материал.

3. Сравните стилистические и исполнительские особенности фортепианных произведений В. А. Моцарта и Ф. Шуберта. В качестве объектов анализа выбраны Соната до мажор K.545 Моцарта и Экспромт №1 D.899 Шуберта.

4. Проанализируйте художественные и стилистические черты фортепианной аранжировки китайской народной мелодии «Жасмин». В ходе тестирования каждый ученик получает нотный оригинал данного сочинения. При ответе стоит рассказать, как музыканты обычно исполняют эту мелодию (пианисты стараются сделать основную партию плавной и певучей, используют педаль дозированно, плавно меняют громкость и держат спокойный темп. Такой подход помогает передать лирический настрой народной китайской музыки).

5. Обосновать значимость развитого музыкального кругозора для осмысленной интерпретации музыкальных произведений на основе сопоставления китайских и европейских музыкальных традиций.

Оценка результатов тестирования осуществляется по стандартизированным критериям, учитывающим полноту и точность ответов, системность знаний и глубину понимания теоретического и культурного музыкального материала.

Задание 2. Практическое исполнительское тестирование (оценка исполнительско-интерпретационного компонента)

Практические задания направлены на оценку способности студентов к осмысленному исполнению и художественной интерпретации музыкальных произведений разных стилей и культурных направлений [3], [10]. Для диагностики используются классические и национальные фортепианные произведения, позволяющие выявить уровень сформированности исполнительских компетенций и стилевого понимания музыки [2]:

1. Исполнение первой части Сонаты до мажор K.545 В. А. Моцарта – позволяет оценить темповую стабильность, ритмическую точность и соблюдение стилевых норм классической музыки.

2. Исполнение Экспромта D.899 №1 Ф. Шуберта – направлено на диагностику умения работать с динамическими контрастами, передавать художественную выразительность романтической музыки.

3. При исполнении фортепианной аранжировки народной мелодии «Жасмин» педагог определяет, насколько хорошо обучающиеся усвоили национальные черты китайской музыки и могут передать её самобытный колорит в исполнении. По завершении практических заданий студенты самостоятельно разбирают изученные сочинения. Этот этап дополнительно раскрывает глубину их восприятия музыки и уровень сформированности профессионального мышления музыканта.

Оценочные критерии уровня развития музыкального кругозора

Для диагностики музыкального кругозора будущих пианистов мы составили трёхуровневую шкалу, основываясь на традициях педагогической оценки. Категории оценки (высокий, средний, низкий) полностью соответствуют стандартам российского и китайского высшего музыкального образования.

Высокий уровень. Обучающийся владеет крепкими комплексными теоретическими знаниями по музыке. Он легко определяет стилистику и культурные особенности музыкальных произведений разных времён и стран. Его исполнение технически устойчивое, выразительное и полностью соответствует стилевым канонам. Как начинающий музыкант, он самостоятельно раскрывает художественный замысел произведений и всегда стремится совершенствовать свои профессиональные умения.

Средний уровень. Студент владеет базовыми теоретическими и техническими умениями, имеет фрагментарные знания в области музыкальной культуры и стилей, демонстрирует стабильное исполнение с небольшими художественными и техническими недостатками, нуждается в педагогической помощи при интерпретации сложных музыкальных произведений.

Низкий уровень. Студент имеет слабые теоретические музыкальные знания, испытывает трудности с распознаванием стилевых особенностей музыки, исполнение нестабильное по ритму и динамике, лишено выразительности, не проявляет достаточного интереса к расширению профессионального музыкального кругозора.

Разработанная система оценки позволяет устранить субъективность традиционных оценочных процедур, соответствует современным требованиям педагогического оценивания в музыкальном образовании, обеспечивает объективную диагностику индивидуального уровня развития музыкального кругозора студентов-пианистов и формирует персонализированные траектории повышения профессиональной компетенции студентов-пианистов.

Выводы

В результате проведенного теоретического исследования изучена специфика формирования музыкального кругозора студентов-пианистов китайских вузов, обоснована актуальность разработки объективной стандартизированной системы его оценки. Установлено, что современная система оценки профессиональной подготовки пианистов в Китае сосредоточена преимущественно на проверке технических исполнительских навыков, игнорируя комплексную диагностику музыкального кругозора, что снижает эффективность персонализированного обучения.

С учетом специфики пианистической деятельности автором уточнено понятие «музыкальный кругозор студентов-пианистов», выделены его четыре структурных компонента: теоретический, культурно-исторический, исполнительско-интерпретационный и мотивационно-личностный. На основе выделенных компонентов сформированы оценочные показатели и разработан комплекс стандартизированных диагностических заданий, включающих теоретическое тестирование и практические исполнительские задачи для всесторонней оценки уровня развития музыкального кругозора.

Предложенная система оценки является адаптированной к условиям китайского высшего музыкального образования, позволяет осуществлять объективную количественную и качественную диагностику профессионального развития студентов-пианистов, выявлять индивидуальные пробелы в подготовке и оптимизировать процесс персонализированного обучения. Практическое применение разработанной системы сможет повысить качество профессиональной подготовки будущих пианистов за счет расширения профессионального музыкального кругозора.

Перспективами дальнейшего исследования является адаптация диагностической системы для разных уровней подготовки студентов-музыкантов, расширение комплекса оценочных заданий и апробацию разработанной методики в практике работы китайских высших музыкальных учебных заведений.

Список источников

1. Андерсон К. Дж., Линг Дж. За пределами нот: уточнение роли выразительности в передаче музыкальных эмоций // Психология музыки. 2025. 53(6). С. 892 – 907. DOI: 10.1177/17470218251372335

2. Вэнь Л., Дин П. Оценка основных компетенций музыкальной дисциплины на этапе обязательного образования – исследование на основе метода Дельфи // Журнал педагогического образования. 2025. Т. 12. № 2. С. 78 – 86.

3. Кун Д. В. Исследование эстетических принципов и применения динамических акцентов в пианистическом исполнении // Журнал Хэйхэского университета. 2022. Т. 13. № 6. С. 137 – 139.

4. Лу И. Исследование и размышления о построении системы оценки пианистического обучения в высших учебных заведениях // Передовые направления педагогических исследований. 2021. № 10. С. 51 – 52. DOI 10.12238/er.v4i10.4307

5. Маряч А.Ю. Реализация педагогических и исполнительских принципов С.Е. Фейнберга в контексте теории фортепианного интонирования в условиях музыкально-инструментальной подготовки студентов педагогического вуза // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2024. Т. 9. № 11. С. 1090 – 1100. DOI: 10.30853/ped20240138

6. Мустафа О. К., Атылган Д. С. Развитие русской пианистической школы и методики, используемые в российском пианистическом образовании // Журнал педагогики и инструктажи Пегем. 2024. Т. 4. № 10. С. 112 – 120. URL: https://www.pegegog.net/index.php/pegegog/article/view/3451 (дата обращения: 29.05.2026).

7. Овсянникова О. А., Бешенцева С. С. Методика развития критического мышления и музыкального кругозора подростков средствами массовой информации // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2015. № 2 (30). С. 38 – 47.

8. Сычева Н.Н. Жанр этюда в творчестве современных пианистов-композиторов: традиции и новаторство // Человек и культура. 2024. № 1. С. 1 – 21. DOI: 10.25136/2409-8744.2024.1.43411 EDN: QHUXVN

9. Хэ Ц. И. Исследование искусства пианистического исполнения в контексте китайской и западной культур // Национальная панорама Китая. 2021. № 17. С. 86 – 88.

10. Чжоу Ц. З. Значение и теория темпового анализа музыкального исполнения // Вестник Центральной консерватории музыки. 2023. № 1. С. 43 – 53.

References

1. Anderson K. J., Ling J. Beyond the Notes: Clarifying the Role of Expression in Conveying Musical Emotions. Psychology of Music. 2025. 53(6). P. 892 – 907. DOI: 10.1177/17470218251372335

2. Wen L., Ding P. Assessing Core Competencies in Music Discipline at the Compulsory Education Stage – A Delphi Study. Journal of Pedagogical Education. 2025. Vol. 12. № 2. P. 78 – 86.

3. Kun D.W. A Study on the Aesthetic Principles and Applications of Dynamic Accents in Pianistic Performance. Journal of Heihe University. 2022. Vol. 13. № 6. P. 137 – 139.

4. Lu Y. Research and Reflections on the Construction of an Assessment System for Pianistic Education in Higher Education Institutions. Advanced Directions in Pedagogical Research. 2021. № 10. P. 51 – 52. DOI 10.12238/er.v4i10.4307

5. Maryach A.Yu. Implementation of S.E. Feinberg's Pedagogical and Performance Principles in the Context of the Theory of Piano Intonation in the Context of Musical and Instrumental Training of Students at a Pedagogical University. Pedagogy. Theoretical and Practical Issues. 2024. Vol. 9. № 11. P. 1090 – 1100. DOI: 10.30853/ped20240138

6. Mustafa O.K., Atylgan D.S. Development of the Russian Pianistic School and Methods Used in Russian Pianistic Education. Pegem Journal of Pedagogy and Instruction. 2024. Vol. 4. № 10. P. 112 – 120. URL: https://www.pegegog.net/index.php/pegegog/article/view/3451 (accessed: 29.05.2026).

7. Ovsyannikova O.A., Beshentseva S.S. Methodology for Developing Critical Thinking and Musical Outlook in Adolescents Using Mass Media. Humanitarian Sciences (Yalta). 2015. № 2 (30). P. 38 – 47.

8. Sycheva N.N. The Etude Genre in the Works of Contemporary Pianist-Composers: Traditions and Innovations. Man and Culture. 2024. № 1. P. 1 – 21. DOI: 10.25136/2409-8744.2024.1.43411 EDN: QHUXVN

9. He Q.Y. A Study of the Art of Pianistic Performance in the Context of Chinese and Western Cultures. National Panorama of China. 2021. № 17. P. 86 – 88.

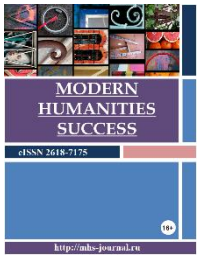
10. Zhou C.Z. The Significance and Theory of Tempo Analysis of Musical Performance. Bulletin of the Central Conservatory of Music. 2023. № 1. P. 43 – 53.

Информация об авторах

Овсянникова О.А., кандидат педагогических наук, доцент, Тюменский государственный университет, sergeiovsiannikov@yandex.ru

Чжан Вэй, аспирант 1 курса, Уральский государственный педагогический университет, 359754066@qq.com

© Овсянникова О.А., Чжан Вэй, 2026



Научно-исследовательский журнал «*Modern Humanities Success / Успехи гуманитарных наук*»
https://mhs-journal.ru
2026, № 10 / 2026, Iss. 10 https://mhs-journal.ru/archives/category/publications
Научная статья / Original article
Шифр научной специальности: 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)
УДК 37.01
DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-294-298

Формирование активной жизненной позиции студентов

[1] Лала Акиф гызы Мамедли,
[1] Институт образования Азербайджанской Республики

Аннотация: среди составляющих аспектов воспитания нравственное воспитание занимает очень важное место благодаря своему масштабу, содержанию и множеству задач, которые оно должно решать. Компоненты нравственного воспитания включают: патриотическое воспитание, воспитание уважения к взрослым, воспитание интернационализма, воспитание гуманизма, воспитание национальной идентичности, воспитание чести и достоинства, воспитание терпимости, воспитание товарищества и дружбы, воспитание простоты и смирения и др. Среди этих компонентов особое место занимает воспитание активной жизненной позиции у студентов (учеников). Как задача нравственного воспитания, этот компонент включает в себя формирование активной жизненной позиции у учащихся. Это и есть цель.

Ключевые слова: нравственное воспитание, компоненты нравственного воспитания, жизненная позиция, задача нравственного воспитания, активная жизненная позиция

Для цитирования: Лала Акиф гызы Мамедли. Формирование активной жизненной позиции студентов // Modern Humanities Success. 2026. № 10. С. 294 – 298. DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-294-298

Поступила в редакцию: 21 мая 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 19 июня 2026 г.; Принята к публикации: 14 июля 2026 г.

***

Formation of an active life position in students

[1] Lala Akif gyzy Mamedly,
[1] Institute of Education of the Republic of Azerbaijan

Abstract: among the constituent aspects of upbringing, moral upbringing occupies a very important place due to its scale, content and the multitude of tasks it must solve. Components of moral upbringing include: patriotic upbringing, upbringing of respect for adults, upbringing of internationalism, upbringing of humanism, upbringing of national identity, upbringing n of honor and dignity, upbringing of tolerance, upbringing of friendship, upbringing of simplicity and humility, etc. Among these components, a special place is occupied by the formation of an active life position among students. As a task of moral upbringing, this component includes the formation of an active life position among students. This is the goal.

Keywords: moral education, components of moral education, life position, task of moral education, active life position

For citation: Lala Akif gyzy Mamedly. Formation of an active life position in students. Modern Humanities Success. 2026. 10. P. 294 – 298. DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-294-298

The article was submitted: May 21, 2026; Approved after reviewing: June 19, 2026; Accepted for publication: July 14, 2026.

Введение

Что означает активная жизненная позиция?

Активная жизненная позиция – это деятельность, заключающаяся в реализации нравственных требований и норм, служащих главной цели общества, к которому человек (в нашем исследовании – студент) принадлежит своим сознанием, поведением и отношением.

По нашему мнению, активной жизненной позицией следует понимать способность человека занимать достойное место в стране, городе, поселке или деревне, где он живет, быть избранным, проявлять независимость, организованность и инициативу, обладать лидерскими качествами, следовать этическим нормам общества, подавать пример патриотизма, любить Родину не словами, а делами, иметь широкое мировоззрение и обладать положительными моральными качествами.

При классификации основных направлений активной жизненной позиции студентов целесообразно основываться на их системе взаимоотношений. Эта система включает в себя: отношение студента к образованию, самовоспитанию, самообразованию, самодисциплине, труду, выбранной специальности, работе молодежной организации, общественно-политическим событиям, обществу, однокурсникам, окружающим людям, семье, учителям.

Материалы и методы исследований

В ходе исследования были использованы следующие методы: теоретический анализ, индукция и дедукция, наблюдение, интервью, опрос, анализ документации и др.

Активная жизненная позиция подразумевает, что индивид не остается сторонним наблюдателем в социальных процессах, а, наоборот, проявляет осознанный и ответственный подход к обществу, окружающей среде и своему будущему.

Занимать активную позицию в жизни считается важным для индивида в любой экономической и социальной структуре. Будучи находчивым, гибким, открытым, сообразительным, трудолюбивым, рассудительным, интеллигентным, дальновидным, человек занимает достойное место в жизни, выделяется в обществе, занимает позицию, становится лидером.

Человек, обретший активную жизненную позицию, любит свою Родину, свою семью, заботится об их силе и безопасности, считает своим священным долгом защищать страну, гражданином которой он является, бороться с врагом, обладает национальной и личной честью и достоинством, а также чувством национальной идентичности.

Желание и потребность в обретении активной жизненной позиции, как мы уже отмечали, существовали всегда. Однако этот вопрос начал подниматься в письменных источниках в 70-х годах прошлого века и стал предметом исследований, конференций, статей и брошюр. Он стал предметом исследований в различных областях науки — педагогике, психологии, социологии, философии и т. д., и стал рассматриваться как одно из составляющих чувств, компонентов и задач нравственного воспитания.

Научно-практическая конференция по теме «Формирование активной жизненной позиции: теория и актуальные проблемы нравственного воспитания», состоявшаяся в Баку 25 апреля 1979 года, отличалась исключительной актуальностью и значимостью. Она объединила людей, работающих с гражданами, включая студентов и школьников, а также участвующих в исследованиях в направлении формирования активной жизненной позиции. В этой конференции с программной речью выступил Гейдар Алиев, занимавший в то время должность первого секретаря Центрального комитета Коммунистической партии Азербайджана. В речи говорилось: «Активная жизненная позиция – это обобщающий показатель эффективности идеологического и нравственного воспитания масс, наиболее эффективное средство проверки нравственных качеств человека. Такая позиция – это проявление лучших качеств человека. Основой активной жизненной позиции является идейность, который был, есть и останется великим источником нашей силы» [1, с. 16].

В ходе мероприятия, продолжавшегося несколько дней, были заслушаны сотни докладов, которые были опубликованы в отдельных книгах (6-7 томов) по различным проблемам на азербайджанском и русском языках.

В данной статье мы говорили о формировании активной жизненной позиции учащихся. Однако эта чрезвычайно важная работа не начинается сразу, даже в ученические годы. Прежде всего, родители в семье стараются привить своим детям активную жизненную позицию. Так, первоначально работа в этом направлении ведется с детьми с раннего возраста. Работа продолжается в детских садах и общеобразовательных школах. В общеобразовательных школах возможности образовательного процесса, отдельных предметов и внеклассной деятельности чрезвычайно широки. В начальных классах важную роль играют азербайджанский язык, музыка, биология, в 5-11 классах — литература, история Азербайджана и др. Учителя учитывают образовательные, воспитательные и развивающие возможности изучаемых тем при преподавании этих предметов. В ходе внеклассных мероприятий беседы, диспуты и дискуссии на темы «Ваше место в жизни», «Смысл жизни», «Секрет счастья в жизни», «Ваш гражданский долг», «Вы приближаетесь к гражданскому возрасту», «Закон и вы», «Культура поведения», «Защита Родины – ваш священный долг», «Давайте возьмем пример национальных героев» и др. помогают учащимся сформировать активную жизненную позицию.

Систематическая, целенаправленная, непрерывная работа, проводимая в средних школах, продолжается в лекциях и семинарах, внеклассных мероприятиях в высших учебных заведениях. В этой области

педагогический персонал использует широкий спектр дисциплин, включая педагогику и психологию, историю Азербайджана, литературу и др.

Результаты и обсуждения

В нашей республике Р.Ш. Абдулов написал диссертацию на тему «Формирование активных жизненных позиций подростков в процессе преподавания гуманитарных предметов (на основе материалов азербайджанской литературы и истории)» (1990); а Э.Р. Гусейнова «Теория и практика формирования активной гражданской позиции у старшеклассников» (2026).

Р.Ш. Абдулов выдвинул следующие научные положения в защиту: «1. Формирование основ активной жизненной позиции является центральной проблемой системы нравственного воспитания подростков, характеризующейся социально-педагогическими и психологическими особенностями.

2. При преподавании подростков материалам азербайджанской истории необходимо обеспечивать комплексное единство истории социально-экономической и политической борьбы с историей нравственного и нравственного формирования народа» [2, с. 5-6].

На наш взгляд, изложение научных положений является удовлетворительным.

Формирование основ активной жизненной позиции рассматривается как центральная проблема системы нравственного воспитания, характеризующаяся социально-педагогическими и психологическими особенностями.

За рубежом было защищено несколько диссертаций, посвященных проблеме воспитания активной жизненной позиции у учащихся. Диссертация А.О. Антоновой называется «Формирование активной жизненной позиции у будущего педагога-психолога в высшем учебном заведении гуманитарных наук» [3]; Т.В. Попова — «Формирование жизненной позиции подростка в деятельности детского общественного объединения» [4]; М.Э. Елютина — «Методологические проблемы активной жизненной позиции личности» [5].

Целью исследования А.О. Антоновой является разработка педагогических форм, методов и моделей формирования активной жизненной позиции у будущих педагогов-психологов в университете гуманитарных наук [3]; целью исследования Т.В. Поповой — выявление ряда педагогических условий формирования жизненной позиции подростка в деятельности детского общественного объединения [4].

В диссертации М.Э. Елютина проведен методологический анализ концепции активной жизненной позиции человека, подчеркнуты ее критерии; в систематический анализ включены факторы, определяющие процесс формирования активной жизненной позиции; уточнена роль и механизмы макро- и микросреды в формировании активной жизненной позиции человека.

Мы также ознакомились со взглядами ряда других педагогов. По мнению Л.М. Архангельского, жизненная позиция проявляется в осознанном отношении к общественному долгу, в единстве слова и дела, в непримиримости к недостаткам, в неотступлении от норм морали [6, с. 16], по мнению С.Ф. Анисимова, в мировоззрении и нравственности личности, в идеологической убежденности и политическом сознании [7, с. 35].

Л.Е. Васильева и Е.В. Крыллова также посвятили ряд статей проблеме формирования активной жизненной позиции. По их мнению, на формирование и укрепление активной жизненной позиции у учащихся влияет ряд факторов. В статье рассматриваются эти факторы, обращается внимание на позитивные и негативные аспекты [8].

В статье О.Н. Пец обращается внимание на формирование позиции активного гражданина. В статье рассматривается формирование позиции активного гражданина как основной аспект педагогической деятельности учителя. (9). В статье уточняются компоненты активной гражданской позиции. О.Н. Пец выделяет следующие компоненты гражданской позиции студентов: патриотизм, духовность, гражданственность [9, с. 41].

Но по какой-то причине здесь автор не разъясняет понятие «гражданства».

Диссертация Э.Р. Гусейновой так же посвящена проблеме формирования активной гражданской позиции у старшеклассников. Научная новизна исследования определяется тем, что определены сущность и содержание активной гражданской позиции учащихся 10-11 классов (активная гражданская позиция старшеклассника представляет собой интегративную систему отношений к государству, праву, гражданскому обществу и к себе как гражданину Азербайджанской Республики);

-определены показатели, позволяющие оценивать активную гражданскую позицию (мотивационно-требовательные, оценочно-эмоциональные и деятельностно-ориентированные). Также уточнены её признаки.

- определены необходимые методы исследования уровня формирования активной гражданской позиции у учащихся 10-11 классов.

- В системе разработаны теоретические и практические вопросы работы по эффективному формированию активной гражданской позиции учащихся 10-11 классов, определены возможности и эффективные пути образовательного процесса, внеклассной и внеучебной деятельности в рамках данной проблемы» [10, с. 9-10].

Для приобретения активной жизненной позиции важно, чтобы нравственное воспитание не ограничивалось применением только этических норм и правил поведения, а состояло в культивировании целостной личности, формировании нравственных чувств и нравственного мышления. Нравственное лицо учащегося проявляется в каждой его деятельности, речи, поведении и отношении, чувствах и выходит на первый план в идеологических взглядах, труде, повседневной жизни и мыслях.

Выводы

В результате целенаправленной, систематической работы, проведенной среди студенческой аудитории:

- значительно улучшилась нравственно-психологическая обстановка, возросла потребность в активной жизненной позиции

- значительно возрос интерес к нравственному аспекту жизни, студенты стали бескомпромиссными против любых форм нарушения нравственных норм и этических правил;

- у студентов сформировалось убеждение, что для нормального развития личности необходимо постоянное духовное самосовершенствование, самообразование и саморазвитие;

- стало привычкой уделять особое внимание нравственной обстановке в студенческом сообществе, где важную роль играют развитие интеллектуальных способностей молодежи, их творческий энтузиазм и настроение;

- укрепился нравственный аспект в структуре общественного мнения.

Как известно, нездоровые нравственные условия в ряде случаев ослабляют силы и способности студенческого сообщества, создают условия для траты времени и энергии на ненужные цели и конфликты. Нравственное качество формируется в каждом человеке только тогда, когда он проявляет это качество в нужное время. Иными словами, в дело должны вступать нравственные чувства, нравственное мышление, нравственные взгляды, нравственные установки и методы культуры поведения, сформировавшиеся в той или иной жизненной ситуации.

Активная жизненная позиция — неотъемлемое свойство личности, одна из важных задач нравственного воспитания.

В данной статье мы говорили о формировании активной жизненной позиции учащихся. Однако эта чрезвычайно важная работа не начинается сразу, даже в ученические годы. Прежде всего, родители в семье стараются привить своим детям активную жизненную позицию. Так, первоначально работа в этом направлении ведется с детьми с раннего возраста. Работа продолжается в детских садах и общеобразовательных школах. В общеобразовательных школах возможности образовательного процесса, отдельных предметов и внеклассной деятельности чрезвычайно широки. В начальных классах важную роль играют азербайджанский язык, музыка, биология, в 5-11 классах — литература, история Азербайджана и др. Учителя учитывают образовательные, воспитательные и развивающие возможности изучаемых тем при преподавании этих предметов. В ходе внеклассных мероприятий беседы, диспуты и дискуссии на темы «Ваше место в жизни», «Смысл жизни», «Секрет счастья в жизни», «Ваш гражданский долг», «Вы приближаетесь к гражданскому возрасту», «Закон и вы», «Культура поведения», «Защита Родины – ваш священный долг», «Давайте возьмем пример национальных героев» и др. помогают учащимся сформировать активную жизненную позицию.

Систематическая, целенаправленная, непрерывная работа, проводимая в средних школах, продолжается в лекциях и семинарах, внеклассных мероприятиях в высших учебных заведениях. В этой области педагогический персонал использует широкий спектр дисциплин, включая педагогику и психологию, историю Азербайджана, литературу и др.

Список источников

1. Алиев Г.А. Формирование активной жизненной позиции: практика и актуальные проблемы нравственного воспитания: Доклад в Всесоюзного научно-практической конференции. 25 апреля 1979 года. Баку: Азернешр. 1979. 60 с.
2. Абдулов Р.Ш. Формирование активной жизненной позиции подростков в процессе преподавания гуманитарных предметов (на основе материалов азербайджанской литературы и истории: Пед. фил. док. дис.… реферат. Баку. 1990. С. 25.
3. Антонова О.А. Формирование активной жизненной позиции у будущего педагога-психолога в гуманитарном вузе: Дисс. … Казань. 2009.305 с.
4. Попова, Т.В. Формирование жизненной позиции подростка в деятельности детского общественного объединения: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Саратов. 2008. 23 с.
5. Елютина М.Э. Методологические проблемы формирования активной жизненной позиции личности: дисс. ... канд. пед. наук Саратов. 1984. 220 с.
6. Архангельский Л.М. Формирование активной жизненной позиции, сознатедьношо отношения к труду на благо общества основная задача нравственношо воспитания молодого поколения // Советская педагогика, 1977 № 1.
7. Анисимова С.Ф. Воспитание активной жизненной позиции строителя коммунизма // Политические самообоазованик. 1976. № 12.
8. Васильева Л.Е., Криллова Е.В. Активная жизненная позиция: ее формирование у студенческой молодежи // Вестник Чувашского Университета. 2013
9. Пец О.Н. Формирование активной гражданской позиции как основной аспект воспитательной деятельности педагога // The scientific heritage. 2021. № 66. С. 40 – 44.
10. Гусейнова Э.Р. Теория и практика формирования активной гражданской позиции у старшеклассников: Пед. элм.доц. дис... аннотация. Баку. 2026. 41 с.

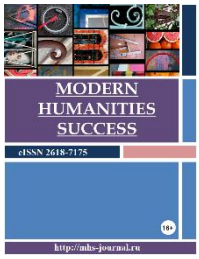
References

1. Aliyev G.A. Formation of an active life position: practice and current problems of moral education: Report at the All-Union scientific-practical conference. April 25, 1979. Baku: Azerneshr. 1979. 60 p.
2. Abdulov R.Sh. Formation of an active life position of teenagers in the process of teaching humanitarian subjects (based on the materials of Azerbaijani literature and history: Pedagogical Doc. Diss.… abstract. Baku. 1990. p. 25.
3. Antonova O.A. Formation of an active life position in a future teacher-psychologist in a humanitarian university: Diss. … Kazan. 2009. 305 p.
4. Popova, T.V. Formation of a teenager's life position in the activities of a children's public association: author's abstract of a diss. ... Cand. Sci. (Ped.). Saratov. 2008. 23 p.
5. Elyutina M.E. Methodological problems of forming an active life position of an individual: Diss. ... Cand. Sci. (Ped.). Saratov. 1984. 220 p.
6. Arkhangelsky L.M. Formation of an active life position, a conscious attitude to work for the benefit of society is the main task Moral education of the younger generation. Soviet pedagogy. 1977. № 1.
7. Anisimov S.F. Fostering an active life position in the builder of communism. Political self-observation. 1976. № 12.
8. Vasilyeva L.E., Krillova E.V. Active life position: its formation in student youth. Bulletin of the Chuvash University. 2013
9. Pets O.N. Formation of an active civic position as the main aspect of a teacher's educational activity. The scientific heritage. 2021. № 66. P. 40 – 44.
10. Huseynova E.R. Theory and practice of forming an active civic position in high school students: Ped. el.m. assoc. prof. dis... abstract. Baku. 2026. 41 p.

Информация об авторе

Лала Акиф гызы Мамедли, доктор философии по педагогике, ORCİD ID: 0000-0003-0686-3627, ведущий специалист Института Образования Азербайджанской Республики, lale23@mail.ru

© Лала Акиф гызы Мамедли, 2026



Научно-исследовательский журнал «*Modern Humanities Success / Успехи гуманитарных наук*»
https://mhs-journal.ru
2026, № 10 / 2026, Iss. 10 https://mhs-journal.ru/archives/category/publications
Научная статья / Original article
Шифр научной специальности: 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)
УДК 378.1
DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-299-304

Методика формирования навыков ораторского мастерства у будущих юристов в процессе изучения дисциплин уголовно-правового цикла

[1] Середа С.П.,
[1] Вологодский институт права и экономики ФСИН России

Аннотация: цель научного исследования, представленного в настоящей статье, заключается в теоретическом обосновании, разработке и описании методики формирования навыков ораторского мастерства у будущих юристов, интегрированной в процесс изучения дисциплин уголовно-правового цикла. Задачи исследования, направленные на достижение обозначеной цели, включают: анализ современного состояния проблемы формирования ораторских навыков в юридическом образовании на основе критического осмысления научно-педагогических источников; выявление дидактического потенциала дисциплин уголовно-правового цикла для развития судебного красноречия; проектирование поэтапной методической системы, основанной на принципах контекстного обучения, академического наставничества и рефлексивного подхода; определение критериев и показателей оценки сформированности ораторских навыков в сфере уголовного судопроизводства. Практическая значимость данной научной работы состоит в том, что предложенная методика, включающая пятиэтапный алгоритм работы с судебными речами, имитационные ролевые игры и веб-квесты на материале конкретных уголовных дел, может быть непосредственно использована в преподавании курсов «Уголовное право», «Уголовный процесс», «Криминалистика» и других смежных курсов, а также при разработке оценочных средств для государственной итоговой аттестации, обеспечивая повышение уровня профессионально-речевой готовности выпускников юридических вузов.

Ключевые слова: ораторское мастерство, юридическое образование, методика обучения, уголовно-правовой цикл, судебное красноречие, коммуникативная компетентность, контекстное обучение, академическое наставничество, рефлексия

Для цитирования: Середа С.П. Методика формирования навыков ораторского мастерства у будущих юристов в процессе изучения дисциплин уголовно-правового цикла // Modern Humanities Success. 2026. № 10. С. 299 – 304. DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-299-304

Поступила в редакцию: 4 июня 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 30 июня 2026 г.; Принята к публикации: 14 июля 2026 г.

***

Methods of formation of public speaking skills among future lawyers in the process of studying the disciplines of the criminal law cycle

[1] Sereda S.P.,
[1] Vologda Institute of Law and Economics of the FPS of Russia

Abstract: the purpose of the scientific research presented in this article is to theoretically substantiate, develop and describe a methodology for the formation of public speaking skills among future lawyers, integrated into the process of studying the disciplines of the criminal law cycle. The research objectives aimed at achieving this goal include: analysis of the current state of the problem of the formation of public speaking skills in legal education based on a critical understanding of scientific and pedagogical sources.; identification of the didactic potential of the disciplines of the criminal law cycle for the development of judicial eloquence; design of a step-by-step methodological system based on the principles of contextual learning, academic mentoring and a reflective approach; definition of criteria and indicators for assessing the formation of public speaking skills in the field of criminal justice. The practical significance of this scientific work lies in the fact that the proposed methodology, which includes a five-step algorithm for working with court speeches, imitation role-playing games and web quests based on specific criminal cases, can be directly used in teaching courses on "Criminal Law", "Criminal Procedure", "Criminalistics" and other related courses, and also, when developing assessment tools for the state final certification, ensuring an increase in the level of professional and speech readiness of graduates of law schools.

Keywords: public speaking, legal education, teaching methods, criminal law cycle, judicial eloquence, communicative competence, contextual learning, academic mentoring, reflection

For citation: Sereda S.P. Methods of formation of public speaking skills among future lawyers in the process of studying the disciplines of the criminal law cycle. Modern Humanities Success. 2026. 10. P. 299 – 304. DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-299-304

The article was submitted: June 4, 2026; Approved after reviewing: June 30, 2026; Accepted for publication: July 14, 2026.

Введение

Трансформация высшего юридического образования на современном этапе предполагает смещение акцентов с сугубо знаниевой парадигмы на формирование у выпускников универсальных и общепрофессиональных компетенций, обеспечивающих их конкурентоспособность в динамично меняющейся профессиональной среде. Среди всех профессиональных навыков юриста коммуникативные навыки - умение слушать, говорить, убеждать, проводить переговоры - признаются исследователями как наиболее значимые [9, с. 123]. Особую актуальность данная проблематика приобретает в контексте уголовного судопроизводства, где убедительность и логическая стройность устной речи, обращенной к суду, присяжным и участникам процесса, нередко предопределяют не только исход конкретного дела, но и судьбу человека. Однако, как отмечается в научной литературе, на современном этапе подготовки специалистов недостаточно оценивается значение собственно коммуникативных способностей юристов, и обучение, как правило, ограничивается языковой подготовкой и гипотетическими представлениями о коммуникативных навыках как о самостоятельно развивающихся [6, с. 32]. Сложившаяся ситуация актуализирует поиск эффективных педагогических технологий, направленных на системное и целенаправленное формирование ораторского мастерства студентов-юристов непосредственно в логике изучаемых ими профессиональных дисциплин.

Целью настоящего исследования является разработка методики формирования навыков ораторского мастерства у будущих юристов, интегрированной в процесс изучения дисциплин уголовно-правового цикла. Для достижения поставленной цели необходимо последовательно решить ряд задач: во-первых, критически проанализировать существующие в педагогической науке подходы к обучению профессиональной риторике юристов, выявив их достоинства и ограничения; во-вторых, обосновать дидактический потенциал дисциплин уголовно-правового профиля как содержательной базы для развития ораторских навыков; в-третьих, спроектировать структурно-функциональную модель и детализированную методическую систему, основанную на синтезе контекстного, рефлексивного и наставнического подходов; в-четвертых, предложить конкретные критерии и показатели для мониторинга уровня сформированности ораторского мастерства у обучающихся.

Материалы и методы исследований

Методологическую основу исследования составили компетентностный, контекстный и системно-деятельностный подходы, рассматривающие процесс обучения как активное, практико-ориентированное взаимодействие субъектов образовательного процесса, в ходе которого моделируется предметное и социальное содержание будущей профессии. В процессе работы был проведен многоаспектный теоретический анализ научно-методических публикаций по проблемам общей и юридической риторики, педагогики высшей школы, методики преподавания правовых дисциплин и формирования коммуникативной компетентности специалистов гуманитарного профиля. Основными методами выступили теоретический анализ, педагогическое моделирование, проектирование оценочных средств и критериев.

Результаты и обсуждения

Проведенный анализ позволил выявить спектр мнений, одновременно подтверждающих актуальность проблемы и демонстрирующих отсутствие единого методического решения. Ряд авторов указывает на непреходящую ценность образцов судебного красноречия и личностных качеств выдающихся юристов прошлого для современного образовательного процесса. Так, Н.Н. Тимерханова и А.А. Терехова обращаются к наследию Ф.Н. Плевако, подчеркивая, что красноречие есть сочетание таланта оратора и конкретных знаний и умений, усвоенных в процессе изучения [1]. Они справедливо фиксируют проблему разрыва между глубокими предметными знаниями и риторическими умениями, но, к сожалению, ограничиваются констатацией этого противоречия, предлагая лишь иллюстративный материал (анализ судебных речей) без какой-либо педагогической операционализации [1]. Аналогичным образом в работе А.Ю. Анненковой декларируется, что различные виды публичных выступлений помогают развивать

коммуникативные навыки [9, с. 124], однако сама методика организации этих выступлений, равно как и способы их интеграции в конкретные дисциплины, не раскрываются.

Другая группа исследователей сосредотачивается на разработке общих подходов к формированию коммуникативной или речевой культуры. И.К. Субботина предлагает функционально-направленный подход, справедливо критикуя традиционные методы за формализм и отсутствие интеграции с современными цифровыми ресурсами, и выделяет в структуре речевой компетенции мотивационный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный компоненты [5, с. 228–229]. Однако ее работа также остается на уровне теоретического обзора, не предлагая завершенной методической системы для конкретного профиля. И.В. Гладких, в свою очередь, прямо указывает, что на сегодняшний день практически отсутствуют программы обучения, которые были бы нацелены на формирование коммуникативной компетентности с учётом всех её аспектов [6, с. 36], и предлагает поэтапное развитие коммуникативной компетенции, включая специальный модуль «Ораторское мастерство», направленный на развитие навыков публичного выступления, аргументации и ведения дискуссий [6, с. 38]. Мы разделяем позицию И.В. Гладких относительно необходимости автономного дидактического внимания к ораторским навыкам, однако полагаем, что их развитие должно быть имманентно встроено в содержательную ткань конкретных отраслевых дисциплин, а не существовать в виде обособленного курса.

Значительный интерес представляют работы, в которых представлен конкретный методический инструментарий. В статье О.М. Шереховой детально описан опыт реализации модуля «Ораторское мастерство и основы публичных выступлений» на основе академического наставничества. Предложенная ей модель, включающая анализ образцовых выступлений, публичное представление докладов старшекурсниками и последующую дискуссию, доказала свою эффективность: согласно экспериментальным данным, у студентов-юристов наблюдался значительный прирост по таким критериям, как соблюдение структуры дискурса (с 2,86 до 4,05 баллов) и использование невербальных средств общения (с 3,2 до 4,15) [2, с. 123–124]. Однако дидактическая рамка данной методики ограничена курсом иностранного языка, и ее содержание не учитывает специфику юридической аргументации в уголовном процессе. Аналогичным образом, Н.Л. Стеняшина предлагает использовать для совершенствования коммуникативной компетентности студентов-юристов тренинг «Где истина?», в процессе которого студенты учатся «учитывать позицию собеседника, обосновывать и доказывать собственное мнение» [3, с. 85–86]. Но, как и в предыдущем случае, предложенный тренинг ориентирован на анализ небольших художественных рассказов и не моделирует реальные ситуации судебных прений, что оставляет открытым вопрос о валидности для профессиональной подготовки.

В.Ф. Голованова и А.В. Домнина совершенно обоснованно утверждают, что традиционное деление курса риторики на лекции и семинары малоэффективно, и настаивают на внедрении активных форм, в частности, модельного судебного процесса «Суд присяжных» [8, с. 41–43]. При этом они акцентируют внимание на том, что основной обучающий эффект производится не на самой игре, а на подготовительном и репетиционном этапах, где речевые навыки отрабатываются детально и позволяют моментально выявлять и обсуждать ошибки [8, с. 43]. Э.А. Ахтаева, в свою очередь, предлагает детализированный пятиэтапный алгоритм изучения коммуникативных практик выдающихся юристов, включающий анализ юридического контекста, изучение технологий коммуникации, разбор конкретных речевых ситуаций, тренинговую деятельность и рефлексию [10]. Третий этап этого алгоритма, предполагающий выявление в текстах судебных речей различных видов аргументов, техник постановки вопросов, риторических пауз и образных средств [10], представляет собой, по сути, готовый сценарий для серии практических занятий.

Однако, несмотря на высокую прикладную ценность этих разработок, ни одна из них не предлагает целостной системы, которая бы отвечала требованию интеграции ораторской подготовки непосредственно в процесс изучения дисциплин уголовно-правового цикла. Упомянутые авторы справедливо указывают на необходимость привязки преподавания риторики к другим юридическим дисциплинам [8, с. 43]. Однако требуются решения для конкретных курсов, в частности «Уголовное право» или «Уголовный процесс». Таким образом, в научно-методической литературе сложилось следующее противоречие: при единодушном признании ведущей роли ораторского мастерства в профессиограмме юриста и наличии разрозненных эффективных приемов его формирования, отсутствует системная методика, которая бы, используя потенциал синтеза контекстного, рефлексивного и наставнического подходов, позволяла целенаправленно формировать комплекс судебно-ораторских навыков на содержательном материале уголовно-правовых дисциплин.

Для преодоления выявленного противоречия нами разработана авторская модель методики, построенная на принципах системности, профессиональной контекстности, поэтапности и рефлексивной активности. В качестве целевой установки мы принимаем определение ораторского мастерства юриста как интегративного качества личности, включающего умение на основе методологии исследования дела доказывать и опровергать, оказывать убеждающее воздействие на аудиторию, достигая поставленной коммуникативной цели [4; 7, с. 204]. Содержательным ядром методики выступают дисциплины «Уголовное право», «Уголовный процесс» и «Криминалистика». Важнейшим лингводидактическим аспектом при проектировании занятий является опора на специфику юридического языка, о которой писала С.К. Тен, подчеркивая его лексическую специфичность и необходимость работы с терминологией [4]. В связи с этим, на начальном этапе реализации методики мы считаем необходимым вводить практические задания на этимологический анализ и разграничение значений общеупотребительных слов и уголовно-правовых терминов (например, «привод», «соучастие», «вина», «умысел»).

Структурно-функциональная модель предлагаемой методики выстроена на основе адаптированного пятиэтапного алгоритма [10] и включает следующие взаимосвязанные компоненты:

Мотивационно-аналитический этап. Цель - формирование у студентов ценностного отношения к ораторскому мастерству как ключевому профессиональному инструменту через обращение к прецедентным феноменам. На этом этапе активно используется биографический и риторический анализ речей выдающихся судебных ораторов, таких как Ф.Н. Плевако. Студенты не просто знакомятся с текстом речи по делу Прасковьи Качки или Кострубо-Карицкого [1], но выявляют использованные адвокатом приемы установления идентичности с присяжными, его тактики управления эмоциями аудитории и контроля собственного состояния [1, с. 7].

Логико-аналитический этап. Цель - освоение методологии исследования дела как основы судебной речи. Здесь акцент смещается с внешней формы на внутреннюю логику выступления. На материале фабулы реального или смоделированного уголовного дела студенты учатся проводить анализ доказательств, формулировать тезис, выстраивать систему логической аргументации и прогнозировать контраргументы оппонента. Данный этап реализует принцип, согласно которому сущность юридической риторики - прежде всего методология исследования дела, а лишь затем искусство судебной речи [7, с. 204].

Операционально-деятельностный этап. Цель - отработка конкретных риторических приемов и техник убеждения в условиях, имитирующих профессиональную деятельность. Данный этап является ядром методики. В его основе лежит метод модельного судебного процесса («Суд присяжных»), который является лучшим способом обучить студентов профессиональной юридической риторике [8, с. 43]. Следуя рекомендациям, мы делаем упор на подготовительный и репетиционный этапы, на которых происходит детальная отработка в малых группах. Именно в этот момент вводится элемент академического наставничества: наиболее успешные студенты-старшекурсники или магистранты, прошедшие специальный инструктаж, выступают в роли тьюторов для младших курсов, помогая им прорабатывать структуру выступления, корректировать интонационный рисунок и орфоэпические ошибки [2, с. 124; 8, с. 42]. Мы осознанно вводим этот элемент, так как эмпирически доказано, что обучение у сверстников снижает тревожность и делает обратную связь более воспринимаемой, поскольку старшекурсники обращают внимание на детали подготовки и делятся опытом с учетом собственных ошибок [2, с. 124].

Импровизационно-тренинговый этап. Цель - развитие навыков спонтанной речи и полемики в быстро меняющейся ситуации. Поскольку деятельность юриста в суде «требует адекватно реагировать на происходящее в реальных условиях» [8, с. 42], на этом этапе активно применяются тренинги «Где истина?» и различные вариации дебатов, в ходе которых студенты должны строить короткие убедительные монологи в ответ на неожиданные вводные, используя техники «Да, но...», риторических вопросов и пауз [3, с. 85; 10]. Важной педагогической задачей здесь является создание психологически безопасной среды, где ошибка не влечет реальных процессуальных последствий, что позволяет проводить полноценную рефлексию.

Рефлексивно-оценочный этап. Цель - формирование у студентов способности к критическому самоанализу и самокоррекции. Необходимость этого этапа продиктована тем, что ораторское мастерство, как указывается в исследованиях, развивается через «самонаблюдение, самосовершенствование и самоконтроль» [2, с. 118]. Использование современных цифровых инструментов, в частности видеозаписи модельных процессов, с последующим анализом по заранее заданным критериям, позволяет сделать рефлексию предметной и объективированной [5, с. 231]. Критерии разработаны на основе синтеза

подходов, предложенных О.М. Шереховой и детализированных для уголовно-правового профиля [2, с. 124; 8, с. 42].

Оценочный компонент методики включает следующие группы критериев:

Содержательно-правовые: корректность квалификации деяния в речи, точность и уместность использования юридической терминологии, полнота и доказательность аргументации, умение работать с показаниями свидетелей и вещественными доказательствами.

Логико-структурные: соблюдение композиционной структуры жанра (защитительная или обвинительная речь), логическая непротиворечивость изложения, умение формулировать тезис и делать выводы [5, с. 226].

Речевые и стилистические: орфоэпическая, грамматическая и стилистическая правильность, чистота и ясность речи, владение средствами художественной выразительности [4; 7, с. 205].

Паралингвистические и психологические: управление интонацией, темпом и ритмом речи, использование логических и психологических пауз, владение невербальными средствами (жесты, поза, зрительный контакт), способность контролировать эмоциональное состояние и работать с аудиторией [1; 8, с. 42].

Проведенное обсуждение показывает, что предложенная методика не только интегрирует наставничество, тренинговые технологии и цифровую рефлексию, но и делает это на строго очерченном профессиональном материале уголовного судопроизводства, формируя не навык «вообще», а конкретные умения процессуального говорения. Внедрение подобной системы, как показывают косвенные данные, полученные Э.А. Ахтаевой, вызывает значительный позитивный отклик у студентов и способствует повышению их готовности к практической деятельности [10].

Выводы

Проведенное исследование позволяет сформулировать ряд основополагающих выводов, имеющих значение для теории и методики профессионального образования.

Во-первых, подтверждено, что при общем признании важности ораторского мастерства для юриста, сложившаяся система подготовки не обеспечивает системного формирования данного навыка на материале отраслевых дисциплин. Работы, в которых бы детально описывалась методика развития судебного красноречия именно в процессе изучения уголовного права и процесса, практически отсутствуют, что создает явный дефицит в дидактическом инструментарии педагога высшей школы.

Во-вторых, доказан высокий дидактический потенциал дисциплин уголовно-правового цикла, который базируется на принципиальной возможности моделирования полного спектра профессиональных речевых ситуаций - от допроса до прений сторон с участием присяжных заседателей.

В-третьих, разработана и теоретически обоснована поэтапная методика формирования навыков ораторского мастерства, принципиальным отличием которой является интегративный синтез контекстного обучения (модельный уголовный процесс), технологий наставничества сверстников и обязательной цифровой рефлексии на каждом этапе. Внедрение данной методики в образовательную практику, в том числе через предложенную систему критериев оценивания, позволит преодолеть фрагментарность в формировании коммуникативной компетентности и обеспечить переход от знаниевого к деятельностному освоению одного из ключевых профессиональных качеств юриста-оратора.

Перспектива дальнейших исследований видится в проведении полномасштабного педагогического эксперимента, направленного на эмпирическое подтверждение эффективности предложенной методической системы с последующей ее адаптацией для других отраслевых дисциплин юридического профиля.

Список источников

1. Тимерханова Н. Н., Терехова А. А. Роль ораторского мастерства в профессиональной деятельности юриста на примере работы Ф. Н. Плевако // Актуальные проблемы правоохранительной и правоприменительной деятельности: вопросы теории и практики : сборник научных статей преподавателей, студентов Ижевского института (филиала) ВГУЮ (РПА Минюста России). Ижевск. 2025. С. 308 - 314.

2. Шерехова О. М. Опыт обучения ораторскому искусству студентов гуманитарного профиля: академическое наставничество // Преподаватель XXI век. 2024. № 1-1. С. 114 – 129.

3. Стеняшина Н. Л. Методика использования современных дидактических средств в формировании коммуникативной компетентности студентов // Педагогический журнал Башкортостана. 2025. № 1 (107). С. 80 – 89.

4. Тен С. К. Культура русской речи и ораторское искусство в практическом курсе русского языка для студентов-юристов // Международный аспирантский вестник. Русский язык за рубежом. 2009. № 1-2. С. 82 – 84.

5. Субботина И. К. Культура речи в юридическом образовании: трансформация подходов к обучению // Междисциплинарные исследования: теория и практика : сборник научных статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием). Санкт-Петербург. 2026. С. 225 – 232.

6. Гладких И. В. Формирование коммуникативной компетентности будущих юристов // Вестник Донбасского государственного университета юстиции. 2025. № 4 (6). С. 31 – 40.

7. Окулов М. А. Юридическая риторика как объект исследования // Право и правосудие в современном мире: общегуманитарные, теоретические, исторические и конституционно-правовые аспекты : сборник научных статей молодых исследователей. Верховный Суд Российской Федерации; Северо-Западный филиал ФГБОУВО «Российский государственный университет правосудия». Санкт-Петербург. 2020. С. 203 – 206.

8. Голованова В. Ф., Домнина А. В. Роль юридической риторики в образовании студентов-юристов // Законность и правопорядок. 2023. № 1 (37). С. 41 – 44.

9. Анненкова А. Ю. Роль юридической риторики в освоении коммуникативных навыков будущих юристов // Проблемы развития правовой системы России: история и современность : материалы Всероссийской научно-практической конференции. Тула. 2022. С. 122 – 124.

10. Ахтаева Э. А. Изучение коммуникативных практик выдающихся отечественных общественных деятелей как условие формирования переговорной компетентности у будущих юристов // Kant. 2025. № 2 (55). С. 327 – 333.

References

1. Timerkhanova N.N., Terekhova A.A. The role of public speaking skills in the professional activity of a lawyer on the example of F.N. Plevako's work. Actual problems of law enforcement and law enforcement activities: issues of theory and practice : collection of scientific articles by teachers and students of Izhevsk Institute (branch) The Supreme Court (RPA of the Ministry of Justice of Russia). Izhevsk. 2025. P. 308 – 314.

2. Sherekhova O.M. The experience of teaching public speaking to humanitarian students: academic mentoring. Teacher of the XXI century. 2024. № 1-1. P. 114 – 129.

3. Stenyashina N.L. The methodology of using modern didactic tools in the formation of students' communicative competence. Pedagogical Journal of Bashkortostan. Russian Russian language culture and public speaking in a practical Russian language course for law students. № 1 (107). P. 80 – 89.

4. Ten S.K. Culture of Russian speech and public speaking in a practical Russian language course for law students. International Postgraduate Bulletin. Russian language abroad. 2009. № 1-2. P. 82 – 84.

5. Subbotina I.K. Culture of speech in legal education: transformation of approaches to learning. Interdisciplinary research: theory and practice: collection of scientific articles based on the materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference (with international participation). Saint Petersburg. 2026. P. 225 – 232.

6. Gladkikh I.V. Formation of the communicative competence of future lawyers. Bulletin of the Donbass State University of Justice. 2025. № 4 (6). P. 31 – 40.

7. Okulov M.A. Legal rhetoric as an object of research. Law and justice in the modern world: general humanitarian, theoretical, historical and constitutional-legal aspects: collection of scientific articles by young researchers. The Supreme Court of the Russian Federation; North-Western Branch of the Russian State University of Justice. Saint Petersburg. 2020. P. 203 – 206.

8. Golovanova V.F., Domnina A.V. The role of legal rhetoric in the education of law students. Legality and law and order. 2023. № 1 (37). P. 41 – 44.

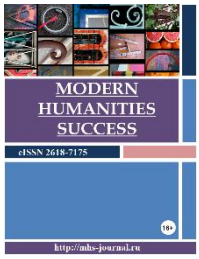
9. Annenkova A.Y. The role of legal rhetoric in the development of the communicative skills of future lawyers. Problems of the development of the Russian legal system: history and modernity: proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference. Tula. 2022. P. 122 – 124.

10. Akhtaeva E.A. The study of communicative practices of prominent Russian public figures as a condition for the formation of negotiation competence among future lawyers. Kant. 2025. № 2 (55). P. 327 – 333.

Информация об авторе

Середа С.П., кандидат юридических наук, ORCID ID: 0009-0005-0718-963X, доцент кафедры уголовного права и криминологии юридического факультета, доцент кафедры гражданско-правовых дисциплин юридического факультета, Вологодский институт права и экономики ФСИН России, sta-sereda2006@yandex.ru

© Середа С.П., 2026



Научно-исследовательский журнал «*Modern Humanities Success / Успехи гуманитарных наук*»
https://mhs-journal.ru
2026, № 10 / 2026, Iss. 10 https://mhs-journal.ru/archives/category/publications
Научная статья / Original article
Шифр научной специальности: 5.8.4. Физическая культура и профессиональная физическая подготовка (педагогические науки)
УДК 796:005.591.6
DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-305-310

Применение соревновательного метода как средства мотивации курсантов образовательных организаций МВД России к самостоятельным занятиям по физической подготовке

[1] Камнев Р.В., [1] Шапошников Ю. А., [2] Алимжанов А. Е., [3] Кайсин А. С., [4] Дудниченко А. Н.,
[1] Волгоградская академия Министерства внутренних дел Российской Федерации
[2] Омская академия Министерства внутренних дел Российской Федерации
[3] Омский автобронетанковый инженерный институт
[4] Ростовский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации

Аннотация: статья посвящена изучению проблемного вопроса, связанного с повышением мотивации обучающихся образовательных организаций МВД России к самостоятельным занятиям функциональной направленности. Цель работы – повышение эффективности процесса физической подготовки курсантов образовательных организаций МВД России по средствам использования соревновательного метода. Гипотезой нашего исследование стало предположение, что значительное влияние на мотивацию курсантов и слушателей к самостоятельным занятиям, направленных на функциональное развитие, влияет их вовлечение в спортивно-массовые мероприятия. В рамках проведенного исследования получены следующие выводы: современные курсанты и слушатели мотивированны к самостоятельным занятиям функциональной подготовкой, если видят выражение своей работы, в конкретных результатах; для организации спортивно-массовой работы, с вовлечением более 90 % обучающихся, эффективным является разработка и применение функциональных комплексов на примере функционального многоборья; для организации большего количество участников отборочный этап проводить, во время занятий по физической подготовке; задания предварительного и финального этапа, заранее обнародуются в день соревнований.

Ключевые слова: курсанты и слушатели образовательных организаций МВД России, спортивно-массовая работа, самостоятельная физическая подготовка

Для цитирования: Камнев Р.В., Шапошников Ю.А., Алимжанов А.Е., Кайсин А.С., Дудниченко А.Н. Применение соревновательного метода как средства мотивации курсантов образовательных организаций МВД России к самостоятельным занятиям по физической подготовке // Modern Humanities Success. 2026. № 10. С. 305 – 310. DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-305-310

Поступила в редакцию: 12 мая 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 21 июня 2026 г.; Принята к публикации: 14 июля 2026 г.

***

Using the competitive method as a means of motivating cadets of educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia to engage in independent physical fitness studies

[1] Kamnev R.V., [1] Shaposhnikov Yu.A., [2] Alimzhanov A.E., [3] Kaisin A.S., [4] Dudnichenko A.N.,
[1]Volgograd Academy of the Ministry of the Interior of Russia
[2]Omsk Academy of the Ministry of the Interior of Russia
[3]Omsk Armored Engineering Institute
[4] Rostov Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia

Abstract: this article examines the problematic issue of increasing the motivation of students of educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia to engage in independent functional studies. The objective of the study is to improve the effectiveness of physical training for cadets of educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia through the use of the competitive method. The hypothesis of our study is that involvement in sports events significantly influences the motivation of cadets and trainees to engage in independent studies aimed at functional development. The following conclusions were reached as a result of the study: modern cadets and trainees are motivated to engage in independent functional training if they see concrete results in their efforts; the development and use of functional complexes, using functional all-around competitions as an example, is effective for organizing mass sports activities with the involvement of

over 90% of trainees; to attract a larger number of participants, the qualifying round should be held during physical training classes; and the tasks for the preliminary and final rounds are announced in advance on the day of the competition.

Keywords: cadets and trainees of educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia, mass sports activities, independent physical training

For citation: Kamnev R.V., Shaposhnikov Yu.A., Alimzhanov A.E., Kaisin A.S., Dudnichenko A.N. Using the competitive method as a means of motivating cadets of educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia to engage in independent physical fitness studies. Modern Humanities Success. 2026. 10. P. 305 – 310. DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-305-310

The article was submitted: May 12, 2026; Approved after reviewing: June 21, 2026; Accepted for publication: July 14, 2026.

Введение

Показатели функциональной подготовки современной молодежи допризывного возраста, а также результаты дополнительных вступительных испытаний по физической подготовке в образовательных организациях МВД России демонстрируют значительное снижение уровня физической подготовки, рассматриваемого контингента, что способствует лишь снижению показателей физического развития, оцениваемого преподавателями, в соответствии с нормативными документами [1, 3, 4, 5]. Причинами данного положения дел является - особенность психической составляющей современной молодежи, ее стремление к малоподвижному образу жизни - не значительное умение противостоять жизненным трудностям и стрессовым ситуациям - последствия эпидемии COVID -19 - отсутствие мотивационного компонента в существующих методиках физического воспитания, направленного на формирование устойчивой потребности в физическом развитии, именно у современного поколения, с учетом его специфики клипового мышления, не умения долго фокусироваться на одном предмете, упражнении, не находящем нужным выполнения длительных монотонных действий, стремящихся получить быстрый результат свих действий [6, 7]. Проверенным нами на практике решение задачи вовлечения курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России в процесс их функционального развития, привитие им устойчивой потребности в постоянном самосовершенствовании, является использование на практических занятиях по физической подготовке разнообразных, редко повторяющихся по своему содержанию комплексов физических упражнений, направленных на развитие функциональной подготовленности, проведения различных соревнований по функциональной подготовке как внутри учебных групп, так и между обучающимся различных групп, создание условий для вовлечения всего личного состава в соревновательный процесс [2, 8, 9, 10].

В представленной работе мы опубликовали результаты проведенного нами эксперимента, в котором приняло участие более ста обучающихся Волгоградской академии МВД России направленного на выявление корреляционной взаимосвязи между разработанными нами спортивно-массовыми мероприятиями и формирования мотивации у обучающихся к самостоятельной физической подготовке.

Материалы и методы исследований

Цель работы – повышение эффективности процесса физической подготовки курсантов образовательных организаций МВД России по средствам использования соревновательного метода.

Методы исследования: теоретические методы: изучение, анализ, обобщение научно-методической литературы, контент анализ системы руководящих документов; сравнительно-сопоставительный анализ, сравнение, обобщение; системный, проектирование, моделирование.

Гипотезой нашего исследование стало предположение, что значительное влияние на мотивацию курсантов и слушателей к самостоятельным занятиям, направленных на функциональное развитие, влияет их вовлечение в спортивно-массовые мероприятия. Говоря об вовлечении, мы имеем ввиду глубокое понимание и искреннее стремление обучающихся к саморазвитию, высокой степени их желания участвовать в соревнованиях и побеждать.

Для проведения эксперимента, который проходил в течении 2025/2026 учебного года в Волгоградской академии МВД России, были сформированы экспериментальная группа (4 учебных группы, среднее количество обучающихся 28 человек в каждой группе, первого, второго, третьего и четвертого года обучения) и контрольная группа (с теми же показателями количества человек и годов обучения).

Перед проведением эксперимента курсантам и слушателям экспериментальной и контрольной группы было предложено пройти опрос, в котором содержались вопросы, касающиеся посещения обучающимся

спортивных залов, как в академии, так и за ее пределами. А также, уточнялось, занимаются ли обучающиеся, на регулярной основе.

По результатам опроса – в контрольной группе 15 человек посещали спортивные секции в академии (в основном это игровые виды спорта), 25 опрошенных посещают тренажерные залы вне академии и 3 человека занимаются самостоятельно, в домашних условиях. Из личных бесед с обучающимися, которые занимаются самостоятельной физической подготовкой, стало известно, что посещение ими секционных занятий ими продиктовано их предварительным спортивны опытом (до поступления в академию большинство из них посещали различные спортивные секции).

По результатам опроса – в экспериментальной группе 18 человек посещали спортивные секции в академии (в основном это игровые виды спорта), 31 опрошенных посещали тренажерные залы вне академии и 1 человек занимался самостоятельно, в домашних условиях.

Результаты и обсуждения

Прежде всего, для эффективного управления процессом физической подготовки курсантов и слушателей, необходимо понимать, знать и учитывать психику обучающихся, что лежит в основе их познавательной деятельности, какие методы смогут сформировать у них не только навыки применения боевых приемов борьбы и физической силы при пресечение противоправных действий, но и устойчивую потребность в постоянных самостоятельных занятиях, направленных на улучшение качества их жизни, дающие возможность сформировать прочный фундамент здоровья и творчествах сил. Основной психологической направленностью современных подростков, сформированной под влиянием цифровизации, высокой социальной неопределенности и изменения социальных норм является высокая эмоциональная возбудимость и противоречивость, клиповость и системность, цифровой образ жизни и клиповое внимание, склонность к риску, стремление выделиться из толпы, но при этом преобладает сильная зависимость от мнения сверстников. И так, мы делаем вывод, что для формирования устойчивого интереса у курсантов и слушателей к занятиям, направленным на их функциональное развитие, формирования навыка применения боевых приемов борьбы и физической силы необходимо использовать методы и методики включающие в себя большой набор разнообразных физических упражнений. Так решается задача монетемии и достаточно быстрой смены направленности деятельности, разнообразие протоколов выполнения этих упражнений. Так же все это оказывает положительное влияние на формирование новых нейронных связей в головном мозге, повышение мобильности суставов, развитие творческого компонента. Отличным примером развития мышления через разнообразие физической активности служит онтогенез маленьких детей, так мы отчетливо знаем, что чем выше мелкая моторика у детей младенческого возраста, тем быстрее и качественнее у них формируется речь, мышление, объём двигательных навыком – это верно и в отношении более взрослых людей, единственно с коррекцией курса на усложнение двигательного действие. Но принцип остается тем же: чем разнообразнее новый двигательный опыт, который человек получает в течении дня, тем активнее у него формируются нейронные сети, положительное влияние которых на личность невозможно переоценить. Таким образом разнообразие двигательных упражнений, их сочетания и дозировки, дают отличные возможности для функционального развития обучающихся. При этом, во время пауз отдыха, курсантам и слушателям необходимо доводить теоретическую информацию, которая должна быть яркой и содержательной, отвечающей требованиям клипового мышления, о том, как организовывать самостоятельные занятия, как функциональное развитие влияет на формирование личности, профессиональный рост, творческое и физическое долголетие.

Далее, для формирования самостоятельности и лидерских качеств, воспитания настойчивости и твердости, необходимо дополнить учебный процесс принципом соревновательности. Мы рассматриваем, прежде всего, внутреннее соревнование с самим собой, стремление сделать сегодня свою улучшенную версию, без чрезмерного напора и чувства неудовлетворенности. На наш взгляд для этого максимально продуктивно подходят комплексы упражнений выполняемых достаточно длительное время (от 10 до 20 мин). Это один из используемых нами вариантов построения учебного процесса, со средней интенсивностью, в котором выполняются различные упражнения. Как неплохой вариант можно использовать многократное прохождение полос препятствий без учета времени, на которых дополнительно выполняются задания по задержанию ассистента или иные физические действия (отжимания, берпи, приседания и т.д.). При этом задача курсантов и слушателей распределить свои силы таким образом, чтобы их хватило на все время выполнения, главное выполнить без остановок, соревнование только с самим

собой. Важно, чтобы содержание используемых комплексов их методическая реализация никогда не повторялась с одной группой (лишь по желанию отдельных курсантов и слушателей, которые готовы выполнить повторно представленный комплекс самостоятельно, во вне урочное время, или это будет самостоятельное коллективное решение всех обучающихся) - это даст возможность не перегружать нервную систему обучающихся, не формировать у них устойчивого отрицательного отношения к функциональной подготовке, к их физическому совершенствованию, создаст условия новизны и желания к преодолению. Но, конечно, это не исключает применение классических форм физического развития курсантов, включающих, например регулярного бега на заданные дистанции, выполнения отжиманий или подтягиваний на максимальное количество раз.

Дальнейшее развитие спортивной направленности лежит через участие всех курсантов и слушателей в соревнованиях, отбор на которые проводится во время практических занятий по физической подготовке, с выполнением комплексов физических упражнение. Наилучшим образом зарекомендовали себя комплексы, в которые включены упражнения, являющиеся нормативами по физической подготовке. Т.е. одновременно участвуя в соревнованиях обучающиеся сдают обязательные учебные нормативы. Примером может служить следующий комплекс на развитие функциональной подготовки, включающий в себя элементы нормативов по физической подготовке: челночный бег 10*10 , отдых в течении 5 мин (среднее время за которое организм способен восстановится почти к исходным значениям частоты сердечных сокращений), подтягивание на высокой перекладине (муж), наклоны вперед из положения лежа на спине (жен), отдых в течении 5 мин, бег 100 м. После выполнения комплекса результаты каждого упражнения ранжируются между всеми участниками соревнований. Пример: в соревнованиях принимает участие 158 юношей и 122 девушки, по результатам челночного бега у курсанта Иванова И. 56 место, по результатам подтягивания 100 место, по результатам бега на 100 м 1 место, таким образом у курсанта Иванова 157 баллов. Курсант набравший меньшее количество баллов является победителем соревнований или 30 первых результатов проходят в финал обще академических соревнований. Примеров построения подобных комплексов может быть очень много. Основной принцип – это соревновательность, вовлечение в спортивно-массовую деятельность всего личного состава, гласность результатов (для ознакомления с результатами на внутренних информационных ресурсах организуется страничка, на которой отображаются результаты всех участников соревнований). Финальный этап соревнований проводится в виде академического спортивно-массового мероприятия.

Еще одной формой организации и проведения разработанных нами спортивной деятельности является организация внутригрупповых и обще академических соревнований по правилам Федерации многоборья ГТО, с дальнейшим отбором курсантов и слушателей для участия в городских и региональных соревнованиях по данному виду спорта.

Содержание эксперимента. Для девушек и юношей экспериментальной группы были разработаны отдельно соревновательные комплексы, включающие в себя набор физических упражнений с определённым количеством повторений, которые необходимо было выполнить на время. Время, затраченное на выполнение комплекса, учитывалось при определении победителей. Результаты выполнения комплекса упражнений выкладывались на внутреннем портале академии, доступ к которому имели все обучающиеся образовательной организации.

Соревновательный комплекс выполнялся курсантами во время практических занятий по физической подготовке и фиксировался педагогическими работниками, проводящими занятия. В конце предварительного этапа данные времени, затраченного на выполнение комплекса, аккумулировались и определялись участники финального этапа. Так же определялись победителе в каждой группе отдельно.

Финальный этап включал в себя выполнение двух комплексов упражнений, которые выполнялись последовательно. Так же, как и на предварительном этапе, фиксировалось время выполнения всего комплекса. Финальный этап проходил в течении двух недель, по одному комплексу в неделю. Это делалось для того, чтобы придать информационной огласке, занимаемые позиции каждого участника, тем самым мобилизуя коллективные качества в учебных группах и факультетах. В промежутках между частями финала, о каждом участнике снималось виде, о его переживании и планах касающихся второй части соревнований и транслировалось на телевизионных экранах размещенных в рекреациях академии. Таким образом, создавался интерес у курсантов и слушателей к происходящим спортивно-массовым мероприятиям.

Вторая часть финала проходила в спортивном зале академии, с приглашением всех обучающихся образовательной организации и проходил как спортивный праздник. По результатам показанного времени определялся победитель соревнований.

После проведения первого этапа нами был проведен второй опрос участников эксперимента.

По результатам опроса в контрольной группе – 13 человек продолжали посещение спортивных секции в академии, 25 опрошенных посещают тренажерные залы вне академии и 4 человека занимаются самостоятельно в домашних условиях. Количество обучающихся занимающиеся самостоятельной подготовкой практически не изменилось, в отличие от экспериментальной группы, в которой увеличилось на 11 человек, посещающих спортивные секции в академии, количество курсантов и слушателей посещающие тренажерные залы вне академии увеличилось на 4 человека, и на 14 человек возросло количество обучающихся, занимающихся самостоятельно в домашних условиях.

По завершению соревнований нами был проведен дополнительный опрос, целью которого было, определение следового эффекта наших соревнований.

По результатам опроса количество курсантов и слушателей, занимающихся самостоятельной функциональной подготовкой значительно увеличилось, после проведения соревнований в контрольной и экспериментальной группах. Из личных бесед с курсантами и слушателями академии было выяснено, что на их решение - самостоятельно заниматься функциональной подготовкой повлияло наше - решение о проведении подобных соревнований на следующий учебный год, во всех учебных группах образовательной организации.

Выводы

1. Современные курсанты и слушатели мотивированны к самостоятельным занятиям функциональной подготовкой, если видят выражение своей работы, в конкретных показателях (в нашем случае, участие в соревнованиях и публичное обнародование результатов на учебном портале академии).

2. Для организации спортивно-массовой работы, с вовлечением более 90 процентов обучающихся, эффективно подходит разработка и применение функциональных комплексов на примере функционального многоборья. Основным условием, является подбор упражнений, которые могут выполнить все обучающиеся и в которых нет явных фаворитов (например, доминирующие задания беговой направленности, в которых заведомо одержат победу представители легкой атлетики, или наоборот большое количество силовых упражнений).

3. Для эффективного организации большего количество участников, отборочный этап проводить, во время занятий по физической подготовке, с одновременным выполнением задания всеми обучающимися, что даст возможность, не снизить моторную плотность занятия, отработать его основную тему и повысить чувство коллективизма.

4. Задания предварительного и финального этапа, заранее обнародуются, лишь в день соревнований. Это делается для того, чтобы курсанты и слушатели, при подготовке, развивали все физические качества.

Список источников

1. Боинчану Г.И., Григорьев А.Н. Инновации как основа развития системы профессиональной подготовки кадров МВД России // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2010. № 3. С. 73 – 78.

2. Гвоздков П. Ю., Гильмутдинова Н. И., Бондаренко Д. М.Применение инновационных технологий в учебном процессе по физической подготовке курсантов (слушателей) вузов системы МВД России // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2023. № 1(215). С. 104 – 109.

3. Литасов П.П., Самойлович М. А. Общая физическая подготовка как составляющая профессионально-прикладной физической подготовки курсантов образовательных организаций МВД России // Научный аспект. 2024. Т. 19. № 8. С. 2372 – 2376.

4. Матюхина Е. В. Игровая педагогика в контексте современных инновационных образовательных технологий // Colloquium-Journal. 2019. № 18-4(42). С. 62 – 65.

5. Овчинников В.А., Логинов Р.Г., Крючков В. В. Теоретические аспекты формирования двигательных навыков у сотрудников ОВД России // Вестник Волгоградской академии МВД России. 2014. №2 (29). С.133 – 136.

6. Овчинников В. А., Белецкий А. А. Инновационные технологии в образовательном процессе вузов МВД России // Вестник Волгоградской академии МВД России. 2010. № 4(15). С. 107.

7. Павлова А.А., Подрезов И. Н. Общая физическая подготовка как составляющая профессионально - прикладной физической подготовки курсантов образовательных организаций МВД России // Наука-2020. 2023. № 3(64). С. 61 – 66.

8. Сучков С. Л., Филиппова В.А. Самостоятельная физическая подготовка как компонент физической подготовки курсантов вузов системы МВД // Вопросы педагогики. 2023. № 2-2. С. 36 – 38.

9. Тихомиров В. А. Метод срочной информации, как педагогическое условие изучения ударов на занятиях по физической подготовке // Успехи гуманитарных наук. 2023. № 8. С. 179 – 183.

10. Ячменев С.П., Мирзоев А. Р., Арутюнян В. Н. Способы и методы улучшения физической подготовки у сотрудников правоохранительных органов // Евразийский юридический журнал. 2023. № 1(176). С. 341 – 342.

References

1. Boinchanu G.I., Grigoriev A.N. Innovations as a Basis for Developing the System of Professional Training of Personnel of the Ministry of Internal Affairs of Russia. Bulletin of Peoples' Friendship University of Russia. Series: Informatization of Education. 2010. № 3. P. 73 – 78.

2. Gvozdkov P.Yu., Gilmutdinova N.I., Bondarenko D.M. Application of Innovative Technologies in the Educational Process of Physical Fitness of Cadets (Students) of Universities of the Ministry of Internal Affairs of Russia. Scientific Notes of P.F. Lesgaft University. 2023. № 1(215). P. 104 – 109.

3. Litasov P.P., Samoylovich M.A. General Physical Fitness as a Component of Professional and Applied Physical Fitness of Cadets of Educational Organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia. Scientific Aspect. 2024. Vol. 19. № 8. P. 2372 – 2376.

4. Matyukhina E.V. Game-based pedagogy in the context of modern innovative educational technologies. Colloquium-Journal. 2019. № 18-4(42). P. 62 – 65.

5. Ovchinnikov V.A., Loginov R.G., Kryuchkov V.V. Theoretical aspects of the formation of motor skills in the employees of the Ministry of Internal Affairs of Russia. Bulletin of the Volgograd Academy of the Ministry of Internal Affairs of Russia. 2014. № 2 (29). P. 133 – 136.

6. Ovchinnikov V.A., Beletsky A.A. Innovative technologies in the educational process of higher education institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia. Bulletin of the Volgograd Academy of the Ministry of Internal Affairs of Russia. 2010. № 4(15). P. 107.

7. Pavlova A.A., Podrezov I.N. General physical training as a component of professional and applied physical training of cadets of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia. Science-2020. 2023. № 3(64). P. 61 – 66.

8. Suchkov S.L., Filippova V.A. Independent physical training as a component of physical training of cadets of higher education institutions of the Ministry of Internal Affairs system. Issues of Pedagogy. 2023. № 2-2. P. 36 – 38.

9. Tikhomirov V.A. The method of urgent information as a pedagogical condition for studying blows in physical training classes. Humanities Success. 2023. № 8. P. 179 – 183.

10. Yachmenev S.P., Mirzoev A.R., Arutyunyan V.N. Ways and Methods of Improving Physical Fitness of Law Enforcement Officers. Eurasian Law Journal. 2023. № 1(176). P. 341 – 342.

Информация об авторах

Камнев Р.В., кандидат педагогических наук, доцент, начальник кафедры физической подготовки, Волгоградская академия Министерства внутренних дел Российской Федерации, kfizpodgotovki@mail.ru

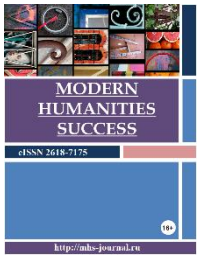
Шапошников Ю.А., кандидат педагогических наук, доцент, преподаватель кафедры физической подготовки, Волгоградская академия Министерства внутренних дел Российской Федерации

Алимжанов А.Е., кандидат педагогических наук, доцент кафедры физической подготовки, Омская академия Министерства внутренних дел Российской Федерации

Кайсин А.С. кандидат педагогических наук, профессор, заместитель начальника кафедры физической подготовки, Омский автобронетанковый инженерный институт

Дудниченко А.Н., кандидат юридических наук, доцент, профессор кафедры криминалистики и оперативно-розыскной деятельности, Ростовский юридический институт МВД России

© Камнев Р.В., Шапошников Ю.А., Алимжанов А. Е., Кайсин А.С., Дудниченко А.Н., 2026



Научно-исследовательский журнал «*Modern Humanities Success / Успехи гуманитарных наук*»
https://mhs-journal.ru
2026, № 10 / 2026, Iss. 10 https://mhs-journal.ru/archives/category/publications
Научная статья / Original article
Шифр научной специальности: 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
УДК 37.02
DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-311-317

Методологические основания технологии микрообучения как средства формирования познавательной компетентности

[1] Мельникова К.В.,
[1] Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина

Аннотация: актуальность исследования обусловлена цифровой трансформацией образования и ее влиянием на когнитивные особенности современных обучающихся. В этом контексте способность осуществлять эффективную познавательную деятельность в условиях интенсивных информационных потоков становится одним из ключевых качеств современного специалиста, что определяет возрастающую потребность в разработке и внедрении новых педагогических методов и технологий. Технология микрообучения, базирующаяся на положениях нейродидактики, рассматривается как эффективное средство формирования познавательной компетентности студентов высшей школы. В статье обоснованы методологические подходы к проектированию технологии микрообучения. Системный подход обеспечивает целостность, непротиворечивость и логичность технологии. Деятельностный подход позволяет рассматривать технологию микрообучения в контексте организации учебного процесса и взаимодействия педагога и обучающихся. Личностно-ориентированный подход обеспечивает учет индивидуальных психологических и когнитивных особенностей современных студентов, что делает технологию микрообучения более гибкой и адаптированной к образовательным потребностям обучающихся. Компетентностный подход позволяет рассматривать результат реализации технологии микрообучения как сформированную познавательную компетентность, а также раскрыть ее структуру и содержание с учетом факторов современной информационно-цифровой образовательной среды На основе компетентностного подхода выделяются критерии оценки уровня сформированности познавательной компетентности: эмоционально-волевой, мотивационный, знаниевый и процессуальный. Рассмотренные методологические подходы позволяют определить научно-теоретические основы проектирования технологии микрообучения, ориентированной на формирование познавательной компетентности студентов вуза как способности и готовности к результативному осуществлению учебно-познавательной деятельности в условиях непрерывных перемен в соответствии с концепцией обучения в течение всей жизни.

Ключевые слова: микрообучение, педагогическая технология, методологические подходы, познавательная компетентность, цифровая среда, нейродидактика

Для цитирования: Мельникова К.В. Методологические основания технологии микрообучения как средства формирования познавательной компетентности // Modern Humanities Success. 2026. № 10. С. 311 – 317. DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-311-317

Поступила в редакцию: 1 июня 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 25 июня 2026 г.; Принята к публикации: 14 июля 2026 г.

***

Methodological foundations of microlearning technology as a means of developing cognitive competence

[1]Melnikova K.V.,
[1]Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin

Abstract: the relevance of this study is determined by the digital transformation of education and its impact on the cognitive characteristics of modern learners. In this context, the ability to engage effectively in cognitive activity under conditions of intensive information flows has become one of the key competencies of modern professionals, creating an increasing demand for the development and implementation of new pedagogical methods and technologies. Microlearning technology, grounded in the principles of neurodidactics, is regarded as an effective means of developing university students' cognitive competence. The article substantiates the methodological approaches underlying the design of microlearning technology. The systems approach ensures the integrity, consistency, and coherence of the technology. The activity-based approach considers microlearning technology in the context of organizing the educational process and the interaction between teachers and students. The learner-centered approach takes into account the individual psychological and cognitive characteristics of students, making microlearning technology more flexible and better adapted to learners' educational needs.

The competence-based approach makes it possible to regard the outcome of implementing microlearning technology as the development of cognitive competence, as well as to define its structure and content in the context of the contemporary digital educational environment. Based on the competence-based approach, the following criteria for assessing the level of cognitive competence are identified: emotional-volitional, motivational, cognitive, and procedural. The methodological approaches discussed in the article provide the scientific and theoretical foundation for designing microlearning technology aimed at developing university students' cognitive competence, understood as their ability and readiness to carry out effective learning and cognitive activities in the context of continuous change in accordance with the concept of lifelong learning.

Keywords: microlearning; pedagogical technology; methodological approaches; cognitive competence; digital educational environment; neurodidactics

For citation: Melnikova K.V. Methodological foundations of microlearning technology as a means of developing cognitive competence. Modern Humanities Success. 2026. 10. P. 311 – 317. DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-311-317

The article was submitted: June 1, 2026; Approved after reviewing: June 25, 2026; Accepted for publication: July 14, 2026.

Введение

В условиях стремительной цифровизации, технологизации, постоянного обновления информации и увеличения информационных потоков современному обучающемуся недостаточно просто усваивать готовые знания – он должен уметь самостоятельно находить, критически осмысливать, применять и адаптировать информацию в современном образовательном пространстве и за его пределами. Познавательная компетентность становится ключевым условием успешного обучения и профессионального становления, обеспечивая готовность к непрерывному самообразованию в течение всей жизни и эффективной навигации в информационном потоке.

В этих условиях возрастает потребность в разработке и внедрении педагогических технологий, учитывающих особенности современной информационно-цифровой среды и способствующих развитию познавательной компетентности обучающихся. Одной из таких технологий выступает технология микрообучения, обеспечивающая развитие способности эффективно управлять собственной познавательной деятельностью, осознанно подходить к процессу обучения и осуществлять самостоятельную учебную деятельность на протяжении всей жизни.

Теоретико-методологические основания любой педагогической концепции представляют собой совокупность методологических подходов, определяющих стратегию исследования изучаемого педагогического феномена. Таким образом, для успешного проектирования технологии микрообучения целесообразно использовать комплекс методологических подходов. В настоящем исследовании мы придерживаемся позиции И. В. Блауберга и Э. Г. Юдина, согласно которой методологический подход представляет собой «принципиальную методологическую ориентацию исследования; точку зрения, с которой рассматривается объект изучения (способ определения объекта); понятие или принцип, руководящий общей стратегией исследования» [4, с. 74].

Согласно Е. В. Яковлеву и Н. О. Яковлевой, выбор того или иного подхода определяется тем, какой аспект объекта исследования изучается и какие результаты предполагается получить [20, с. 43]. Учитывая специфику исследуемого феномена, методологическую основу настоящего исследования составляют системный, деятельностный, личностно-ориентированный и компетентностный подходы. В связи с этим *целью* настоящего исследования является теоретическое обоснование методологических подходов, лежащих в основе проектирования технологии микрообучения как средства формирования познавательной компетентности современных студентов высшей школы.

Материалы и методы исследований

Основными методами исследования являются обзор и анализ научной литературы, охватывающей проблемное поле изучаемого феномена. Понятие методологического подхода, а также современные подходы к проведению педагогических исследований были рассмотрены на основе анализа трудов Е. В. Яковлева [20], И. В. Блауберга и Э. Г. Юдина [4].

С целью конкретизации ключевого понятия исследования – «технология микрообучения» – были проанализированы научные работы, посвященные педагогическим технологиям как результативной форме организации образовательного процесса. Наиболее полно сущность педагогической технологии раскрывается в исследованиях В. П. Беспалько [3], В. М. Монахова [13], Г. К. Селевко [16].

Теоретические и методические основы микрообучения изучались на основе трудов отечественных и зарубежных исследователей: А. П. Авраменко [1], Е. А. Захаровой [5], Г. А. Монаховой [14], С. А. Золотухина [10], Л. Конке [22]. Комплексное рассмотрение теоретических, нейродидактических, методических и практических аспектов микрообучения представлено в коллективной монографии «Дидактика микрообучения» под редакцией Т. Хуга [21].

Для обоснования компетентностного подхода были использованы исследования В. И. Байденко [2], Э. Ф. Зеера [7], И. А. Зимней [8], Г. К. Селевко [17] и А. В. Хуторского [18; 19], посвященные развитию компетенций обучающихся и внедрению компетентностного подхода в систему высшего образования. Результаты их анализа позволили уточнить содержание познавательной компетентности и определить ее компонентный состав с учетом особенностей современной информационно-цифровой образовательной среды.

Результаты и обсуждения

Проведенный анализ научной литературы позволил обосновать выбор системного, деятельностного, личностно-ориентированного и компетентностного подходов в качестве методологической основы технологии микрообучения. Далее рассмотрим каждый из выделенных подходов и определим его роль в теоретическом обосновании и проектировании предлагаемой технологии.

Применение *системного подхода* обуславливается тем, что сама по себе технология микрообучения представляет собой отдельную систему, а также является частью более глобальных систем. Системный подход строится вокруг понятия системы и рассматривает явления действительности с точки зрения свойств, присущих таковой. Анализируя то, что разные ученые понимали под данным понятием, можно заключить, что система – это совокупность элементов, находящихся во взаимосвязи и взаимодействий друг с другом, формируя единое целое.

Однако, для настоящего исследования не менее важным является понимание того, что представляет собой педагогическая система. Под педагогической системой В. П. Беспалько понимает определенную совокупность взаимосвязанных методов, средств и процессов, необходимых для создания организованного, целенаправленного и преднамеренного педагогического влияния на формирование личности с заданными качествами [13, с. 6]. Согласно О. О. Захаровой, педагогическая система является функционирующей в педагогическом процессе структурированной совокупностью взаимосвязанных элементов, подчиненных единой цели формирования и развития личности обучающегося [6, с. 66].

Технологию микрообучения можно определить как педагогическую систему в силу ряда причин. Во-первых, обучение неразрывно связано с понятием педагогического процесса и не может существовать в отрыве от него. Во-вторых, опираясь на мнение Е. В. Яковлева и Н. О. Яковлевой о том, что педагогической системой может считаться любая система, в которой реализуется педагогический процесс [20, с. 53], мы приходим к выводу, что педагогические технологии также представляют собой педагогические системы.

Феномен вправе считаться педагогической системой только при условии наличия у него системных свойств, таких как элемент, компонент, цель, системообразующие факторы и структура [15]. Рассмотрим свойства технологии микрообучения как системы более подробно:

- в качестве внешнего системообразующего фактора выступают изменения в сфере образования как следствие влияния информационно-цифровой эпохи, формирующие потребность в специалистах, способных эффективно осуществлять учебно-познавательную деятельность в современных условиях;
- в структуре технологии микрообучения выделяются взаимосвязанные элементы, представленные концептуальным, дидактическим, содержательным, процессуальным и критериально-оценочным блоками;
- каждый элемент раскрывается в виде компонентов, к которым относятся отдельно взятые учебные техники, способы, приемы и средства обучения;
- внутренним системообразующим фактором является самоуправление, под которым происходит функционирование технологии микрообучения;
- целостность технологии обеспечивается наличием связей исходного, обратного, относительно самостоятельного, встречного и параллельного направлений.

Руководствуясь принципом иерархичности, мы смогли рассматривать технологию микрообучения и как отдельную самостоятельную систему, и как компонент более глобальных систем. От общего к частному, в зависимости от уровня рассмотрения исследуемого феномена, можно выделить следующие системы,

частью которых он является: современная педагогика, дидактика и нейродидактика. В связи с этим, системный подход сможет позволить выявить структурно-компонентный состав технологии микрообучения как части современной педагогики, а также рассмотреть связи, возникающие внутри каждой из систем, а также между ними. Кроме того, исходя из принципа иерархичности, подсистемы педагогических систем также должны трактоваться как системы педагогические [20, с. 53].

Технология микрообучения обладает эмерджентными свойствами, что также является характеристикой системы. Эмерджентные свойства технологии как системы в целом, а также ее компонентов как отдельных систем заключаются в следующем: только при взаимодействии структурных элементов и их функционировании в соответствии с поставленной целью такие системы способны решать поставленные задачи. В свою очередь коммуникативные свойства технологии микрообучения как системы проявляются в том, что она является компонентом систем более высокого порядка (педагогики, дидактики, нейродидактики).

Таким образом, результатом реализации системного подхода выступает разработка технологии микрообучения как научно обоснованной системы организации учебного процесса, базирующейся на принципах нейродидактики и обеспечивающей успешное формирование познавательной компетентности обучающихся.

Соответственно, являясь общенаучным подходом, системный подход в нашем исследовании позволяет рассмотреть технологию микрообучения как систему с присущими ей свойствами, характеристиками и связями, возникающими между ее элементами и компонентами. Однако системный подход не позволяет в полной мере исследовать технологию микрообучения с точки зрения ее функционирования в реальном учебном процессе, особенностей взаимодействия субъектов образовательной деятельности и динамики ее реализации.

Для того, чтобы показать, как функционирует технология микрообучения на практике, мы обращаемся к *деятельностному подходу*, так как учебный результат, то есть учебная цель, достигается путем осуществления педагогической деятельности. Е. В. Яковлев и Н. О. Яковлева понимают под последней профессиональную деятельность, осуществляемую в условиях педагогического процесса, направленную на обеспечение его эффективного функционирования и развития [20, с. 196].

Реализация деятельностного подхода предполагает рассмотрение исследуемого феномена, то есть технологии микрообучения, как педагогической деятельности. Заметим, что уже само слово «обучение» неразрывно связано с этой категорией. Рассмотрение указанных ниже характеристик будет являться полноценным применением деятельностного подхода к исследованию изучаемого феномена:

- цель – разработка и реализация технологии микрообучения как эффективного средства формирования познавательной компетентности обучающихся;
- объект – участники учебного процесса, студенты вузов, на которых направлена педагогическая деятельность педагога;
- субъект – преподаватель, который осуществляет педагогическую деятельность;
- средства – учебные материалы, технические и другие средства обучения, необходимые для реализации технологии микрообучения;
- методический инструментарий – техники, приемы, процессы, то есть различные элементы методического аппарата, скомбинированные в соответствии с целями и задачами технологии микрообучения;
- результат – заранее определенная в соответствии с поставленными целями и задачами и приобретенная в ходе процесса обучения познавательная компетентность.

В настоящее время в современной педагогике все чаще принято рассматривать педагогическую деятельность как динамический процесс, что обуславливает появление такого понятия как «развивающаяся педагогическая деятельность» [12, с. 13]. Это понятие также важно для нашего исследования, так как педагогическая деятельность в ее динамическом аспекте имеет необходимым условием постоянное развитие обучающегося и самого педагога, а также учитывает изменение требований к подготовке специалистов. Технология микрообучения направлена на формирование познавательной компетентности современных студентов, что позволит обеспечить их готовность эффективно осуществлять познавательную деятельность как под контролем педагога, так и самостоятельно в соответствии с концепцией обучения в течение всей жизни, принятой в Российской Федерации.

Таким образом, деятельностный подход позволяет рассматривать технологию микрообучения как педагогическую деятельность со всеми присущими ей характеристиками. Благодаря данному подходу становится возможным раскрыть особенности функционирования субъектов педагогического процесса, а

также изучить и описать характеристики и этапы такого взаимодействия. К тому же, деятельностный подход позволяет выявить векторы оптимизации и совершенствования предлагаемой технологии микрообучения.

Применение *личностно-ориентированного подхода* является целесообразным в силу того, что данный подход предоставляет возможность обратиться к индивидуальным особенностям и потребностям обучающихся. Согласно Е. В. Яковлеву и Н. О. Яковлевой, образовательный процесс должен быть организован и выстроен таким образом, чтобы он мог представлять ценность для каждого субъекта образовательного процесса [20, с. 97].

Современное образование, а в частности профессиональное образование и обучение взрослых, претерпевает сильные изменения в последние десятилетия, в связи с чем на настоящий момент многие педагоги и методологи активно обращаются к андрагогическому подходу. Андрагогика появилась как ответная реакция на социальный запрос «обучения в течение всей жизни» и раскрывает проблемы образования взрослых людей в современную эпоху. Появление этого научного направления напрямую связано с признанием существования определенных нейрофизиологических и психологических различий у обучающихся, относящихся к разным возрастным категориям, что непосредственно отражается и на их когнитивных и познавательных особенностях: взрослые учатся иначе [9, с. 96].

На сегодняшний день методологическая наука сталкивается с большим количеством методических и неметодических проблем, возникающих у современных студентов в процессе обучения. Такие проблемы могут быть решены только при условии, если современные педагогические технологии будут являться дифференцированными, гибкими и эффективно реагирующими на изменение образовательных потребностей обучающихся в условиях информационно-цифровой среды.

Личностно-ориентированный подход к проектированию технологии микрообучения позволяет:

– эффективно выявлять методические и неметодические проблемы обучающихся, возникающие в ходе учебного процесса;

– лучше понимать личностные, психологические и когнитивные особенности обучающихся;

– подбирать оптимальные методические инструменты с учетом особенностей различных групп обучающихся;

– проводить анализ и оценку образовательных потребностей обучающихся и на их основе выстраивать персонализированные учебные траектории;

– создавать условия для развития субъектной позиции, самостоятельности и внутренней мотивации обучающихся;

– осуществлять поиск возможностей для повышения качества образовательного процесса за счет учета индивидуальных потребностей отдельных субъектов учебного процесса, а также групп обучающихся.

Учет индивидуальных образовательных потребностей и особенностей обучающихся является важным условием проектирования технологии микрообучения. Следование принципам личностно-ориентированного подхода позволяет адаптировать содержание, организацию и темп обучения к индивидуальным особенностям студентов, обеспечивая тем самым более эффективное формирование их познавательной компетентности.

Результатом реализации представленной технологии микрообучения является сформированная познавательная компетентность обучающихся. Соответственно, *компетентностный подход* в нашем исследовании позволяет раскрыть содержание и структуру искомой компетентности.

Согласно Э. Ф. Зееру [7], И. А. Зимней [8], Г. К. Селевко [17], компетентностный подход позволяет рассматривать результат обучения не только как совокупность знаний, умений и навыков, но и как опыт осуществления деятельности, что обеспечивает результативное развитие профессионально значимых качеств обучающихся. А. В. Хуторской подчеркивает, что овладение компетенцией должно рассматриваться не столько с точки зрения действий преподавателя, сколько с позиции результатов деятельности обучающегося [18].

Под познавательной компетентностью в нашем исследовании мы понимаем результат применения технологии микрообучения, представляющий собой качественную характеристику личности обучающегося, отражающую его способность и готовность к эффективному осуществлению учебно-познавательной деятельности в условиях современной информационно-цифровой среды. Основываясь на исследованиях Э. Ф. Зеера [7], И. А. Зимней [8], О. В. Кирюшиной [11] мы выделяем в составе познавательной компетентности личностный, мотивационный, когнитивный и деятельностный

компоненты. Уточнение компонентного состава искомой компетентности позволяет определить критерии оценки ее сформированности у обучающихся: эмоционально-волевой, мотивационный, знаниевый и процессуальный. Понимание структуры и содержания познавательной компетентности обеспечивает более точный и прогнозируемый результат внедрения предлагаемой технологии микрообучения.

Выводы

Таким образом, системный подход обеспечивает целостность структуры и взаимосвязь компонентов технологии микрообучения; деятельностный подход определяет алгоритм ее проектирования и реализации; личностно-ориентированный подход обеспечивает учет индивидуальных образовательных потребностей и особенностей обучающихся; компетентностный подход позволяет определить целевой результат технологии в виде сформированной познавательной компетентности и критерии оценки ее сформированности. В совокупности данные подходы образуют методологическую основу проектирования технологии микрообучения, обеспечивая ее научную обоснованность, воспроизводимость, адаптивность и практическую применимость в системе высшего образования.

Список источников

1. Авраменко А.П. Индивидуализация процесса формирования иноязычной лексической компетенции на основе микрообучения // Вестник ТГУ. 2020. №25 (184). С. 25 – 34.
2. Байденко В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): Методическое пособие, М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 2005. 114 с.
3. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика. 1989. 192 с.
4. Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода. М.: Наука. 1973. 271 с.
5. Захарова Е.А. Использование технологии микрообучения в практике подготовки будущих учителей // Наука и школа. 2022. №3. С. 112 – 120.
6. Захарова О.О. Формирование межкультурных ценностных ориентаций у подростков во внеурочной деятельности: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. Челябинск. 2016. 236 с.
7. Зеер Э.Ф. Компетентностный подход к образованию // Образование и наука. 2005. № 3 (33). С.27 – 40.
8. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Эксперимент и инновации в школе. 2009. №2. С. 7 – 14.
9. Змеев С.И. Образование взрослых и андрагогика в реализации концепции непрерывного образования в России. Проблемы образования и воспитания в современной педагогической науке. 2014. С. 94 – 101.
10. Золотухин С.А. Микрообучение как центральная концепция электронного обучения // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2020. № 4 (56). С. 246 – 250.
11. Кирюшина О.В. Основы диагностики специальной познавательной компетентности в профессиональном языковом образовании: дис. … канд. пед. наук: 13.00.08. Екатеринбург. 2007. 251 с.
12. Лившиц В.Я., Нечаев Н.Н. Деятельность преподавателя как развивающийся процесс / Повышение эффективности психолого-педагогической подготовки преподавателей вузов. М.: Изд-во МГУ. 1988. С. 6 – 22.
13. Монахов В.М. Методология проектирования педагогических технологий (аксиоматический аспект) // Школьные технологии. 2000. № 3. С. 57 – 71.
14. Монахова Г.А., Монахов Д. Н., Прончев Г. Б. Микрообучение как феномен цифровой трансформации образования // Образование и право. 2020. № 6. С. 299 – 304.
15. Огнев А.О. Основы системологии: учебное пособие. Тольятти : Тольяттинский государственный университет. 2008. 169 с.
16. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие. М.: Народное образование, 1998. 256 с.
17. Селевко Г.К. Компетентности и их классификация. // Народное образование. 2004. № 4. С.138 – 143.
18. Хуторский А.В. Ключевые компетенции: технология конструирования // Народное образование. 2003. № 5.
19. Хуторской А.В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов // Вестник Института образования человека. 2011. № 1.
20. Яковлев Е.В., Яковлева Н.О. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС. 2006. 239 с.

21. Hug T. Didactics of microlearning: concepts, discourses and examples. Münster: Waxmann Publ. 2007. 424 p.

22. Kohnke L., Foung D., Zou D. Microlearning: A New Normal for Flexible Teacher Professional Development in Online and Blended Learning // Education and Information Technologies. 2023. Vol. 29. P. 1 – 24. DOI: 10.1007/s10639-023-11964-6.

References

1. Avramenko A.P. Individualization of the process of foreign language lexical competence formation based on microlearning. TGU Bulletin. 2020. Vol. 25. № 184. P. 25 – 34.

2. Baidenko V.I. Competence-Based Approach to the Design of State Educational Standards for Higher Professional Education (Methodological and Methodological Issues): Methodological Guide. Moscow: Research Center for Problems of Quality of Specialist Training. 2005. 114 p.

3. Bespalko V.P. Components of Pedagogical Technology. Moscow: Pedagogy. 1989. 192 p.

4. Blauberg I.V., Yudin E.G. Formation and Essence of the Systems Approach. Moscow: Science. 1973. 271 p.

5. Zakharova E.A. The Technology of Building Pre-service Teachers' Skills in Language Teaching Based on Microlearning. Science and School. 2022. № 3. P. 112 – 120.

6. Zakharova O.O. Formation of Intercultural Value Orientations among Adolescents in Extracurricular Activities. Cand. Sci. (Education) Diss. Chelyabinsk. 2016. 236 p.

7. Zeer E.F. Competence-Based Approach to Education. Education and Science. 2005. Vol. 3. № 33. P. 27 – 40.

8. Zimnyaya I.A. Key Competences as a New Paradigm of Educational Outcomes. Experiment and Innovations in School. 2009. № 2. P. 7 – 14.

9. Zmeev S.I. Adult Education and Andragogy in the Implementation of the Concept of Lifelong Education in Russia. Problems of Education and Upbringing in Modern Pedagogical Science. 2014. P. 94 – 101.

10. Zolotukhin S.A. Microlearning as the Central Concept of E-Learning. Scientific Notes. Electronic Scientific Journal of Kursk State University. 2020. Vol. 4. № 56. P. 246 – 250.

11. Kiryushina O.V. Foundations of Diagnosing Special Cognitive Competence in Professional Language Education. Cand. Sci. (Education) Diss. Yekaterinburg. 2007. 251 p.

12. Livshits V.Ya., Nechaev N.N. Teaching Activity as a Developing Process. In: Improving the Effectiveness of Psychological and Pedagogical Training of University Teachers. Moscow: Moscow State University Publishing House. 1988. P. 6 – 22.

13. Monakhov V.M. Methodology for Designing Pedagogical Technologies (An Axiomatic Aspect). School Technologies. 2000. № 3. P. 57 – 71.

14. Monakhova G.A., Monakhov D.N., Pronchev G.B. Microlearning as a Phenomenon of the Digital Transformation of Education. Education and Law. 2020. № 6. P. 299 – 304.

15. Ognev A.O. Fundamentals of Systemology: Textbook. Togliatti: Togliatti State University. 2008. 169 p.

16. Selevko G.K. Modern Educational Technologies: Textbook. Moscow: Public Education. 1998. 256 p.

17. Selevko G.K. Competencies and Their Classification. Public Education. 2004. № 4. P. 138 – 143.

18. Khutorskoy A.V. Key Competencies: Design Technology. Public Education. 2003. № 5.

19. Khutorskoy A.V. Defining General Subject Content and Key Competencies as a Characteristic of a New Approach to Designing Educational Standards. Bulletin of the Institute of Human Education. 2011. № 1.

20. Yakovlev E.V., Yakovleva N.O. Pedagogical Concept: Methodological Aspects of Construction. Moscow: VLADOS. 2006.

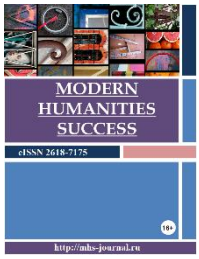
21. Hug T. Didactics of microlearning: concepts, discourses and examples. Münster: Waxmann Publ. 2007. 424 p.

22. Kohnke L., Foung D., Zou D. Microlearning: A New Normal for Flexible Teacher Professional Development in Online and Blended Learning. Education and Information Technologies. 2023. Vol. 29. P. 1 – 24. DOI: 10.1007/s10639-023-11964-6.

Информация об авторе

Мельникова К.В., соискатель ученой степени кандидата педагогических наук, ORCID ID 0009-0003-5540-271X, старший преподаватель кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации на иностранных языках, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, ksenia.vl.lykova@gmail.com

© Мельникова К.В., 2026



Научно-исследовательский журнал «*Modern Humanities Success / Успехи гуманитарных наук*»
https://mhs-journal.ru
2026, № 10 / 2026, Iss. 10 https://mhs-journal.ru/archives/category/publications
Научная статья / Original article
Шифр научной специальности: 5.8.3. Коррекционная педагогика (сурдопедагогика и тифлопедагогика, олигофренопедагогика и логопедия) (педагогические науки)
УДК 376.03
DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-318-321

Изучение нарушений письма у школьников с задержкой психического развития

[1] Немчинова П. А., [1] Отева Н. А.,
[1] Тюменский государственный университет

Аннотация: в настоящее время прослеживается тенденция к увеличению количества школьников с задержкой психического развития. При задержке психического развития отмечаются нарушения не только устной речи, но и письменной. Актуальность исследования связана с необходимостью своевременного выявления и коррекции трудностей формирования письменной деятельности у данной категории детей. Целью статьи является изучение нарушений письма у школьников с задержкой психического развития. Для достижения поставленной цели были проанализированы теоретические подходы к проблеме нарушений письма, изучены проявления и механизмы ошибок на письме у детей с задержкой психического развития, а также их связь с уровнем развития высших психических функций.

Исследование проводилось на базе ООО «Тюменский центр логопедии и развития речи». В исследовании принял участие один ребенок с задержкой психического развития. Было установлено, что у ребенка отмечается низкий уровень сформированности навыка письма из-за нарушения фонематических процессов, неустойчивости высших психических функций.

Практическая значимость работы заключается в возможности использовать полученные результаты логопедами, дефектологами и педагогами при разработке коррекционно-развивающих программ, направленных на повышение эффективности обучения, а также предупреждения школьной неуспеваемости.

Ключевые слова: задержка психического развития, письмо, нарушение письма, дисграфия, школьники, высшие психические функции

Для цитирования: Немчинова П. А., Отева Н. А. Изучение нарушений письма у школьников с задержкой психического развития // Modern Humanities Success. 2026. № 10. С. 318 – 321. DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-318-321

Поступила в редакцию: 6 мая 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 15 июня 2026 г.; Принята к публикации: 14 июля 2026 г.

***

The study of writing disorders in schoolchildren with mental retardation

[1] Nemchinova P.A., [1] Oteva N.A.,
[1] University of Tyumen

Abstract: currently, there is a trend towards an increase in the number of schoolchildren with mental retardation. Mental retardation is characterized by impairments in both oral and written language. The relevance of this study lies in the need for timely identification and correction of difficulties in the development of written language in this category of children. The purpose of this article is to study writing disorders in schoolchildren with mental retardation. To achieve this goal, we analyzed theoretical approaches to the problem of writing disorders, studied the manifestations and mechanisms of writing errors in children with mental retardation, and their relationship to the level of development of higher mental functions.

The study was conducted at the Tyumen Center for Logopedics and Speech Development LLC. One child with mental retardation participated in the study. It was found that the child has a low level of writing skills due to impaired phonemic processes and instability of higher mental functions.

The practical significance of the work lies in the possibility of using the results obtained by speech therapists, speech pathologists and teachers in the development of correctional and developmental programs aimed at improving the effectiveness of education, as well as preventing school failure.

Keywords: delayed mental development, writing, writing disorder, dysgraphia, schoolchildren, higher mental functions

For citation: Nemchinova P.A., Oteva N.A. The study of writing disorders in schoolchildren with mental retardation. Modern Humanities Success. 2026. 10. P. 318 – 321. DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-318-321

The article was submitted: May 6, 2026; Approved after reviewing: June 15, 2026; Accepted for publication: July 14, 2026.

Введение

Согласно статистическим данным, в 2026 году количество школьников с задержкой психического развития (далее – ЗПР) увеличилось на 5% по сравнению с прошлым годом. При этом школьники с ЗПР составляют десятую часть всех детей с ограниченными возможностями здоровья.

При ЗПР отмечается нарушение различных компонентов языковой системы, в том числе письменная речь.

Изучением нарушений письма у школьников занимались: Токарева О. А., Корнев А. Н., Ахутина Т. В., Лалаева Р. И., Венедиктова Л. В и другие. Они рассматривали дисграфию с разных подходов: психофизиологического, клинико-психологического, нейропсихологического, логопедического.

Токарева О. А. с позиции психофизиологического подхода рассматривает дисграфию как следствие нарушения операций анализа и синтеза анализаторной деятельности и выделяет три вида дисграфии, основываясь на степени нарушения межанализаторных связей: акустическая, моторная и оптическая дисграфия [9].

Корнев А. Н., рассматривая дисграфию с позиции клинико-психологического подхода как один из симптомов неврологических или энцефалопатических нарушений, выделяет четыре варианта дисграфии: фонематическая, дисграфия, обусловленная нарушением языкового анализа и синтеза, диспраксическая дисграфия, паралалический вариант дисграфии [3].

С позиции нейропсихологического подхода изучением письма и нарушенйи письменной речи занимались Т.В. Ахутина и А.Р. Лурия. А. Р. Лурия рассматривает письмо как одну из составляющих функциональной системы, которая функционирует только при участии общих компонентов [6]. Ахутина Т. В. выделяет четыре вида дисграфии: регуляторная, зрительно-пространственная и дисграфия в следствии трудностями поддержания рабочего состояния, активного тонуса коры [1].

С позиции логопедического подхода дисграфия рассматривается как специфическое нарушение языковых особенностей, которые требуют введение педагогических методов в коррекцию нарушения. Логопедическая теория связывает причины дисграфии с недоразвитием высших психических функций, обеспечивающих процесс письма, а механизм расстройства – с нарушением лингвистических операций. Поэтому, Лалаева Р. И. и Венедиктова Л. В. рассматривают дисграфию, как «… частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма [4]».

Современные исследования, посвященные нарушениям письма у школьников с задержкой психического развития, подчеркивают важность учета индивидуальных психических особенностей ребенка [2, 7].

Таким образом, анализ литературы показал, что большинство авторов связывают дисграфию с развитием высших психических функций.

Формирование высших психических функций происходит в раннем возрасте ребенка. Действие многих неблагоприятных факторов в этот период приводит к нарушению и задержке развития этих функций. В связи с этим появляется задержка развития ребенка, в том числе задержка психического развития [5].

Задержка психического развития – это сборная и клинически неоднородная группа дизонтогений, которые имеют общие специфические особенности, позволяющие выделить их в определенную аномальную категорию [5].

Логинова Е.А., основываясь на анализе истории и причин дисграфии, выделила рекомендации для коррекционной работы по преодолению дисграфии у детей с ЗПР [6,8], которые были учтены в данном исследовании [10, 11].

Цель исследования является изучение нарушений письма у школьников с задержкой психического развития.

Материалы и методы исследований

Исследование было проведено на базе ООО «Тюменский центр логопедии и развития речи» в мае 2025 года. В исследовании принял участие один ребенок 8 лет с речевым заключением «системное нарушение речи у ребенка с задержкой психического развития». У ребенка отмечается церебрально-органический вариант ЗПР.

Для исследования сформированности письма были выделены следующие критерии и показатели:

– состоятельность анализаторных систем (соматопространственные ощущения, зрительно-пространственное восприятие, слухомоторная координация, ручная моторика);

– сформированность психических функций (зрительное внимание, зрительная память, слуховое внимание, слуховая память, мышление);

– волевая сфера (саморегуляция и самоконтроль);

– связная речь (монологическая речь, диалогическая речь);

– фонематические процессы (фонематическое восприятие и фонематических слух);

– письмо (списывание букв, слов (предложений); выполнение слуховых диктантов букв, слов (предложений); списывание и исправление деформированных текстов; состояние идеограммного (непроизвольного) письма)).

Для проведения диагностической работы были использованы методики:

1. «Психолого-педагогическое обследование детей с нарушением письма», (Логинова Е. А.);
2. «Обследование ребенка дошкольного возраста» (Крупенчук О. И.);
3. «Экспресс-диагностика письменной речи младших школьников» (Садовникова И. Н.);

Результаты и обсуждения

При исследовании состоятельности анализаторных систем было выявлено, что у ребенка снижена только слухомоторная координация, так как он может воспроизвести ряд слогов только со зрительной опорой. Это свидетельствует о нарушении фонематических процессов.

При исследовании сформированности психических функций, которые являются предпосылками письма, было установлено, что наиболее несформированными показателями являются слуховое восприятие и память вследствие нарушения фонематики. Ребенок не может ответить на вопросы по прослушанному тексту и может запомнить только 2 слова без зрительной опоры. Следовательно, зрительная память и восприятие - наиболее сформированные показатели, которые являются опорой ребенка для решения задач, предполагающих слуховую координацию. Кроме того, показатели словесно-логического мышления также не сформированы из-за нарушения причинно-следственной связи. Ребенок испытывает затруднения при выполнении задания на исключение лишнего предмета: может найти его правильно, но объяснить свой выбор не может.

При исследовании эмоционально-волевой сферы было выявлено, что ребенок не хочет выполнять задания до конца, быстро отвлекается и не следует инструкции.

Исследование связной речи показало, что монологическая речь представлена на уровне односложной фразы, аграмматична из-за нарушения иннервации мышц, что говорит о низком уровне ее сформированности. Диалогическая речь также не сформирована, и представляет собой ответы, состоящие из простых слов и местоимений.

В результате исследовании фонематических процессов было установлено, что фонематическое восприятие и фонематический слух являются несформированными показателями, так как ребенок не может выделить звук в слове и испытывает затруднения при фонематическом синтезе и анализе слова. Именно эти показатели повлияли на нарушение навыка письма.

Исследование навыка письма позволило констатировать тот факт, что ребенок может списать и написать буквы и слова с графическими искажениями и дисграфическими и орографическими ошибками, но так как он запомнил только зрительный образ букв и слов из-за нарушения фонематических процессов, то исправление деформированного текста и слуховой диктант ему недоступен.

Выводы

Таким образом, анализ результатов диагностики показал, что у ребенка с ЗПР который принимал участие в исследовании, навыки письма нарушены. Отмечается нарушение фонематических процессов, неустойчивость высших психических функций. В основном нарушены показатели, связанные со слуховым анализатором. Показатели, связанные со зрением, наиболее сохранны.

Следовательно, с данным ребенком должна проводиться коррекционно-развивающая работа [12, 13], направленная на развитие письма.

Список источников

1. Ахутина Т. В. Нейропсихологический подход к диагностике и коррекции трудностей обучения письму. СПб.: Университета. 2001. 211 с.

2. Дружинина Н. А. Коррекция дисграфии у учащихся начальных классов с задержкой психического развития: комплексный подход // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2025. № 12-2. С. 59 – 63.

3. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебное-методическое пособие. СПб.: ИД МиМ. 1997. 286 с.

4. Лалаева Р. И., Бенедиктова Л. В. Нарушение чтения и письма у младших школьников. СПб.: Союз. 2004. 224 с.

5. Логинова Е.А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: Учебное пособие. СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС. 2004. 208 с.

6. Лурия А. Р. Очерки психофизиологии письма. М.: Просвещение. 1998. 15 с.

7. Рахманова Е.В. Характерные особенности детей с задержкой психического развития // Вестник науки. 2023. № 6(63). Т. 3. С. 667 – 672.

8. Станченкова М. А. Каштанова С. Н. Здоровьесберегающий подход в профилактике дисграфии у младших школьников с задержкой психического развития // Проблемы современного педагогического образования. 2023. №81-2. С. 549 – 552.

9. Токарева О. А. Расстройства речи у детей и подростков. М.: ВЛАДОС. 1969. 288 с.

10. Челнокова Т. А. Формирование навыков самоорганизации у обучающихся с задержкой психического развития // Гуманитарные науки. 2024. №2 (66). С.87 – 91.

11. Штейгер М.С. преодоление дисграфии у младших школьников с задержкой психического развития // Теория и практика современной науки. 2025. №11. С. 202 – 206.

12. Штейгер М. С. Преодоление дисграфии у младших школьников с задержкой психического развития: обоснование содержания и оценка результативности логопедической работы // Теория и практика современной науки. 2025. № 12. С. 256 – 260.

13. Штейгер М.С. Теоретические аспекты преодоления дисграфии у младших школьников с задержкой психического развития в условиях индивидуальной работы // Теория и практика современной науки. 2025. №12. С. 241 – 245.

References

1. Akhutina T.V. Neuropsychological approach to diagnostics and correction of difficulties in learning to write. St. Petersburg: University. 2001. 211 p.

2. Druzhinina N.A. Correction of dysgraphia in elementary school students with mental retardation: an integrated approach. International Journal of Humanities and Natural Sciences. 2025. № 12-2. P. 59 – 63.

3. Kornev A.N. Reading and writing disorders in children: a teaching aid. St. Petersburg: ID MiM. 1997. 286 p.

4. Lalaeva R.I., Benediktova L.V. Reading and writing disorders in primary school students. St. Petersburg: Soyuz. 2004. 224 p.

5. Loginova E.A. Writing disorders. Features of their manifestation and correction in primary school children with mental retardation: A tutorial. SPb.: DETSTVO-PRESS. 2004. 208 p.

6. Luria A.R. Essays on the psychophysiology of writing. Moscow: Prosveshchenie. 1998. 15 p.

7. Rakhmanova E.V. Characteristic features of children with mental retardation. Vestnik nauki. 2023. № 6(63). Vol. 3. P. 667 – 672.

8. Stanchenkova M.A. Kashtanova S.N. Health-preserving approach to the prevention of dysgraphia in primary school children with mental retardation. Problems of modern pedagogical education. 2023. № 81-2. P. 549 – 552.

9. Tokareva O.A. Speech disorders in children and adolescents. Moscow: VLADOS. 1969. 288 p.

10. Chelnokova T.A. Formation of Self-Organization Skills in Students with Mental Retardation. Humanities. 2024. № 2 (66). P. 87 – 91.

11. Shteiger M.S. Overcoming Dysgraphia in Primary School Children with Mental Retardation. Theory and Practice of Modern Science. 2025. № 11. P. 202 – 206.

12. Shteiger M.S. Overcoming Dysgraphia in Primary School Children with Mental Retardation: Justification of the Content and Evaluation of the Effectiveness of Speech Therapy Work. Theory and Practice of Modern Science. 2025. № 12. P. 256 – 260.

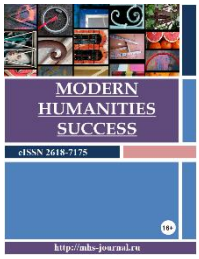
13. Shteiger M.S. Theoretical aspects of overcoming dysgraphia in primary school students with mental retardation in individual work. Theory and practice of modern science. 2025. № 12. P. 241–245.

Информация об авторе

Немчинова П. А., Тюменский государственный университет

Отева Н. А., Старший преподаватель, Тюменский государственный университет, N.i.oteva@utmn.ru

© Немчинова П. А., Отева Н. А., 2026



Научно-исследовательский журнал «*Modern Humanities Success / Успехи гуманитарных наук*»
https://mhs-journal.ru
2026, № 10 / 2026, Iss. 10 https://mhs-journal.ru/archives/category/publications
Научная статья / Original article
Шифр научной специальности: 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)
УДК 37.02
DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-322-328

О методической системе обучения основам безопасности и защиты Родины на основе интеграции с естественнонаучными предметами (8-9 классы)

[1] Левкин Д.М., [2] Шаталов М.А.,
[1] Средняя общеобразовательная школа №186 г. Санкт-Петербург
[2] Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена

Аннотация: в данной статье представляются результаты решения теоретической задачи исследования, связанной с разработкой методической системы обучения основам безопасности и защиты Родины в 8-9 классах на основе интеграции с естественнонаучными предметами, ориентированной на повышение эффективности становления личности безопасного поведения. Указываются методологические и концептуальные основания решения данной задачи, в числе которых применённые в исследовании методологические подходы (системный, системно-деятельностный, проблемно-интегративный, технологический и другие), выдвинутые авторские идеи, отобранные (системности, интеграции, проблемности, технологичности и другие) и предложенные нами (мировоззренческой направленности обучения, приоритетности межпредметных связей с естественнонаучными предметами и другие) принципы. Обозначаются средства интеграции и формирования мировоззрения обучающихся (межпредметные связи), механизм интеграции (учебные проблемы), а также формы интеграции и направления развития интеграционных процессов в обучении основам безопасности и защиты Родины в контексте авторских идей.

Раскрывается перечень компонентов методической системы обучения основам безопасности и защиты Родины, даётся их краткое описание. Целевой компонент акцентирует внимание на становлении личности безопасного поведения как на общественно-значимой цели и ожидаемом результате обучения основам безопасности и защиты Родины в основной школе. Приводится авторское понимание личности безопасного поведения, дающее представление о её важнейших составляющих. Содержательный компонент представляется через триединство методологических, метапредметных и естественнонаучных элементов предметного содержания. Показывается их интегративная природа. Обосновывается важность проблемного структурирования содержания предметного обучения.

Деятельностный и технолого-методический компоненты акцентируют внимание на проблемно-поисковой деятельности как на ведущем виде учебной деятельности школьников в условиях авторской методической системы, а в качестве инструмента управления ею обозначают технолого-методический алгоритм решения проблем. Раскрывают роль этого алгоритма в реализации межпредметных связей, а также в комбинировании средств, методов и форм организации обучения. Отдельно обращается внимание на интеграцию методов обучения и методов формирования сознания как на авторском методическом приоритете.

Ключевые слова: основы безопасности и защиты Родины, личность безопасного поведения, культура безопасности жизнедеятельности, научная картина мира, мировоззренческая направленность обучения, методическая система, интеграция (механизм, средства, формы, направления), естественнонаучные предметы

Для цитирования: Левкин Д.М., Шаталов М.А. О методической системе обучения основам безопасности и защиты Родины на основе интеграции с естественнонаучными предметами (8-9 классы) // Modern Humanities Success. 2026. № 10. С. 322 – 328. DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-322-328

Поступила в редакцию: 1 июня 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 25 июня 2026 г.; Принята к публикации: 14 июля 2026 г.

***

On the methodological system for teaching the fundamentals of safety and defense of the Motherland through integration with natural science subjects (Grades 8–9)

[1] Levkin D.M., [2] Shatalov M.A.,
[1] General Education School No. 186, St. Petersburg
[2] Herzen State Pedagogical University of Russia

Abstract: this article presents the results of addressing a theoretical research problem concerning the development of a methodological system for teaching the fundamentals of safety and homeland defense in grades 8–9; this system is based on integration with natural science subjects and is aimed at enhancing the effectiveness of fostering a personality characterized by safety-conscious behavior. The methodological and conceptual foundations for addressing this task are outlined, including the methodological approaches employed in the study (systems, systems-activity, problem-integrative, technological, and others), the author's original ideas, and the principles—both selected (such as systematicity, integration, problem-orientation, and technological orientation) and proposed by the authors (such as the worldview-oriented nature of instruction and the prioritization of interdisciplinary links with natural science subjects). The means of integrating and shaping students' worldview (interdisciplinary connections) and the mechanism of integration (learning problems) are identified, as are the forms of integration and the directions for developing integration processes in teaching the fundamentals of safety and the defense of the Motherland, within the context of the author's ideas.

The components of the methodological system for teaching the fundamentals of safety and the defense of the Motherland are outlined, and a brief description of each is provided. The goal-oriented component emphasizes the development of an individual capable of safe behavior as a socially significant objective and the expected outcome of instruction in the fundamentals of safety and the defense of the Motherland at the basic school level. The author presents a conceptualization of the "personality characterized by safe behavior," outlining its key components. The content component is defined through a triad of methodological, meta-disciplinary, and natural-science elements, highlighting their integrative nature. The importance of structuring subject-specific content around problem-based approaches is substantiated.

The activity-based and techno-methodological components emphasize problem-based inquiry as the primary form of student learning within the author's methodological system, identifying a techno-methodological algorithm for problem-solving as the tool for managing this process. The role of this algorithm is highlighted regarding the implementation of interdisciplinary connections and the combination of various instructional means, methods, and organizational forms. Particular attention is drawn to the integration of teaching methods and methods for shaping student consciousness, which constitutes a priority of the author's methodological approach.

Keywords: fundamentals of safety and defense of the Motherland, safety-conscious personality, culture of life safety, scientific worldview, worldview-oriented instruction, methodological system, integration (mechanism, means, forms, directions), natural science subjects

For citation: Levkin D.M., Shatalov M.A. On the methodological system for teaching the fundamentals of safety and defense of the Motherland through integration with natural science subjects (Grades 8–9). Modern Humanities Success. 2026. 10. P. 322 – 328. DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-322-328

The article was submitted: June 1, 2026; Approved after reviewing: June 25, 2026; Accepted for publication: July 14, 2026.

Введение

Реалии времени, характеризующиеся нарастанием глобальных и локальных вызовов и угроз, детерминируют приоритетность вопросов обеспечения не только национальной безопасности российского государства, но и безопасности каждого жителя современной России. В этих условиях первостепенное значение приобретает образование подрастающего поколения, ориентированное на становление личности безопасного поведения (далее – ЛБП), обладающей развитой культурой безопасности жизнедеятельности (далее – КБЖ).

Значимый вклад в решение обозначенной задачи вносит школьное образования, а в его структуре – обучение предмету «Основы безопасности и защиты Родины» (далее – ОБиЗР). Его изучение начинается в основной школе и должно способствовать достижению каждым обучающимся базового уровня КБЖ.

Важно отметить, что обучение ОБиЗР сегодня во многом опирается на опыт преподавания предмета «Основы безопасности жизнедеятельности» (далее – ОБЖ) [8]. Этот опыт убеждает в целесообразности применения интегративного подхода в процессе формирования ЛБП [1, 4], в том числе средствами межпредметных связей (далее – МПС) [3, 5, 7]. При этом для нас особый интерес представляет практика реализации МПС с естественнонаучными дисциплинами. Так, например, Залесским М.Л. и Дудукиной Н.Л. были исследованы возможности применения МПС ОБЖ с физикой при обучении школьников основам безопасности дорожного движения [2].

Вместе с тем, ряд вопросов, связанных с реализацией интегративного подхода в школьной практике формирования ЛБП, в науке не получил должного рассмотрения. В их числе выбор и обоснование эффективных механизмов интеграции в обучении ОБиЗР, усиление мировоззренческой компоненты образовательного процесса средствами МПС с естественнонаучными предметами, разработка соответствующих методик обучения ОБиЗР и ряд других. Всё это инициируют поиск новых идей организации обучения ОБиЗР на широкой интегративной основе.

Одна из таких идей, высказанных нами, выражается в необходимости формирования ЛБП через приобщение обучающихся к КБЖ с опорой на естественнонаучные компоненты их научной картины мира (далее – НКМ) в условиях усиления мировоззренческой направленности образовательного процесса. Реализацию этой идеи мы связываем с построением методической системы и с разработкой реализующей её методики обучения ОБиЗР в основной школе, базирующейся на интеграции с естественнонаучными предметами.

Таким образом, возникает противоречие между потребностью педагогической практики в методике обучения ОБиЗР в 8-9 классах, основанной на системной интеграции с естественнонаучными предметами и неразработанностью таковой в методической науке. Направленность на его разрешение определяет актуальность выполненного нами исследования, постановку его цели.

Цель исследования: повышение эффективности становления ЛБП в обучении ОБиЗР в 8-9 классах за счёт разработки методики обучения данному предмету, основанной на интеграции с естественнонаучными предметами.

Материалы и методы исследований

Исследование выполнялось на кафедре методики обучения основам безопасности и защиты Родины факультета комплексной безопасности и патриотического воспитания Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, а его эмпирическая часть – на базе экспериментальных площадок (общеобразовательные организации Санкт-Петербурга и Ленинградской области). Достижение цели исследования обеспечивалось решением взаимосвязанных задач с применением соответствующих теоретических и экспериментальных методов.

Одна из задач исследования была связана с построением и обоснованием методической системы обучения ОБиЗР в 8-9 классах на основе интеграции с естественнонаучными предметами. При её решении были использованы такие теоретические методы исследования, как системно-структурный анализ, моделирование, проектирование, прогнозирование и другие.

Важно, что разработка методической системы основывалась на сформированной четырёхуровневой методологии исследования, определившей, в конечном итоге, спектр реализованных в нём подходов. В их числе системный, культурологический, проблемно-интегративный, технологический и иные подходы.

Кроме того, построение авторской методической системы базировалось на сформулированных нами концептуальных основаниях исследования, в сжатом виде отражающих предлагаемую стратегию обновления практики обучения ОБиЗР в основной школе. Их составили выдвинутые концептуальные идеи, отобранные и предложенные принципы и другие компоненты.

Так, центральной идеей исследования стала мысль о том, что становление ЛБП в обучении ОБиЗР в основной школе через приобщение обучающихся к КБЖ должно осуществляться с опорой на естественнонаучные компоненты их НКМ. Эта мысль основывалась на достижениях в области философии, согласно которым именно естественные науки вносят решающий вклад «в разработку НКМ» [9, с. 23].

В дальнейшем, учитывая неразрывную взаимосвязь НКМ и мировоззрения, обозначенная выше идея была дополнена мнением о том, что сферой индивидуально-личностного преломления КБЖ и НКМ в процессе становления ЛБП выступает мировоззрение обучающихся. Это предопределило наше понимание важности усиления мировоззренческой направленности обучения ОБиЗР.

Следует отметить, что перечисленные идеи основываются на раскрытых в исследовании взаимосвязях

между его ключевыми понятиями [11]. При этом системообразующим среди них было обосновано понятие ЛБП.

Под ЛБП мы предложили понимать такой уровень индивидуального развития обучающегося, который отличается его стремлением и готовностью следовать принципам и правилам безопасной жизнедеятельности при принятии решений в различных жизненных ситуациях. В исследовании также раскрыты структурные компоненты ЛБП как её внутренние характеристики (знания, алгоритмы действий, модели безопасного поведения, ценностные установки, взгляды, убеждения и др.).

Важно отметить, что реализация представленных выше идей при разработке авторской методической системы обучения ОБиЗР потребовала отбора и применения соответствующих принципов. Их перечень составили как отобранные (системности, интеграции, проблемности и др.), так и предложенные нами (мировоззренческой направленности обучения ОБиЗР, приоритетности МПС ОБиЗР с естественнонаучными предметами и др.) принципы.

Так, принцип интеграции, в сочетании с принципами межпредметности и мировоззренческой направленности обучения, детерминировал применение МПС как средств интеграции и формирования мировоззрения школьников. В свою очередь, принцип проблемности позволил реализовывать решение учебных проблем как механизм интеграции знаний и способов действий, а также как источник развития мотивов, формирования взглядов и убеждений обучающихся.

Результаты и обсуждения

Центральные позиции в исследовании занимала задача построения методической системы обучения ОБиЗР в основной школе, основанной на интеграции с естественнонаучными предметами. Под ней мы понимали единство и взаимосвязь целевых ориентиров и планируемых результатов обучения ОБиЗР в 8-9 классах, его содержания, деятельности субъектов обучения и её технолого-методического обеспечения, направленных на становление ЛБП.

Представляя первый из перечисленных компонентов методической системы, отметим, что наиболее укрупнённой и общественно-значимой целью, а значит и ожидаемым результатом обучения ОБиЗР в основной школе в исследовании рассматривается становление ЛБП [6]. При этом достижение этого результата обеспечивается широким спектром личностных, метапредметных и предметных образовательных результатов, предусмотренных требованиями федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования, а также федеральной рабочей программой по ОБиЗР для 8-9 классов.

Вместе с тем, достижение целей и результатов обучения ОБиЗР обеспечивается освоением соответствующего им учебного содержания. Следовательно, специфика целевых ориентиров процесса обучения детерминирует особенности отбираемого предметного содержания.

Так, цели и ожидаемые результаты обучения ОБиЗР в основной школе носят ярко выраженный междисциплинарный, синтетический характер. Это определяет интегрированную природу учебного содержание курсов «ОБиЗР» 8-9 классов, в структуре которого мы акцентировали внимание на триединстве мировоззренческого, естественнонаучного и метапредметного компонентов.

Первый из них включает мировоззренческие идеи (методологические, аксиологические и др.), объединяющие содержание всех школьных предметов. Кроме того, он учитывает наиболее универсальные и обобщённые знания, составляющие НКМ как основу миропонимания обучающихся в структуре их мировоззрения.

Учёт естественнонаучного компонента содержания, как отмечалось выше, детерминирован сформированным в философии представлением о роли естественных наук «в разработке НКМ» [9, С. 23]. В силу этого он объединяет элементы содержания естественнонаучных предметов, необходимые для осознанного освоения вопросов безопасности личности, общества и государства в современном мире.

Немаловажен и метапредметный компонент содержания обучения ОБиЗР. Согласно упоминавшимся выше нормативным документам, он включает в себя межпредметные понятия (безопасность, здоровье и др.), играющие незаменимую роль в отборе и организации учебного содержания курсов «ОБиЗР» 8-9 классов. Кроме того, он учитывает широкий спектр универсальных учебных действий, позволяющих понять логику научного познания, овладеть его методами, сформировать опыт продуктивно-творческих видов учебной деятельности, что значимо для освоения обучающимися алгоритмов действий в опасных и чрезвычайных ситуациях, способов принятия решений, а также моделей безопасного поведения.

Развивая сказанное, отметим, что обособленные нами компоненты содержания обучения ОБиЗР

учитывают обоснованные в науке формы интеграции знаний (мировоззренческие идеи, межпредметные понятия, законы и теории, НКМ) [10]. Их учёт позволил выделить следующие направления установления МПС с естественнонаучными предметами: «математизация …; взаимодействие по общим для ОБиЗР и смежных предметов понятиям, законам, теориям и иным видам теоретического знания в структуре их содержания …; взаимодействие по общим объектам познания …; взаимодействие на уровне фактов …; взаимопроникновение методов познания …» [12, С. 204-205].

Вместе с тем, реализация перечисленных направлений интеграции в обучении ОБиЗР, а также необходимость обеспечения выхода интеграционных процессов на уровень синтеза и осмысления приобретаемых школьниками знаний и способов действий, потребовала выбора способа организации учебного содержания. Таковым, учитывая заявленную в исследовании роль учебных проблем, стало проблемное структурирование содержания обучения. Иначе говоря, его представление в виде системы учебных проблем.

Представленные особенности отбора и организации содержания обучения ОБиЗР определили характер деятельности его субъектов и специфику её технолого-методического обеспечения. Так, в условиях проблемной организации учебного содержания ведущим видом учебной деятельности школьников становится проблемно-поисковая деятельность, а инструментом управления ею – технолого-методический алгоритм решения учебных проблем.

Названный алгоритм включает в себя следующие этапы: 1) актуализация опорных знаний, умений и навыков; 2) создание проблемной ситуации; 3) постановка учебной проблемы; 4) решение учебной проблемы (через выдвижение гипотезы и её доказательство); 5) подтверждение и применение найденного решения учебной проблемы.

Важно отметить, что каждый из этапов этого алгоритма позволяет реализовать широкий спектр МПС ОБиЗР с естественнонаучными и иными школьными предметами. Тем самым он обеспечивает применение учебных проблем в качестве механизма, а МПС как средств интеграции знаний и способов действий обучающихся в условиях авторской методической системы.

Кроме того, каждый из этапов решения учебных проблем позволяет применять любое сочетание средств, методов и форм организации обучения, определяемое замыслом педагога. При этом важно, чтобы этот методический конструкт способствовал повышению воспитывающего воздействия процесса обучения на обучающихся, усиливая его мировоззренческую направленность. Этому призвана способствовать интеграция методов обучения и методов формирования сознания в условиях разработанной методической системы.

Выводы

Подводя итог следует заметить, что решение задачи, связанной с разработкой методической системы обучения ОБиЗР в основной школе на основе интеграции с естественнонаучными предметами, привело к получению спрогнозированных в исследовании результатов. При этом они позволяют сформулировать следующие обобщающие и уточняющие выводы:

● Опора в процессе становления ЛБП на естественнонаучные составляющие НКМ предопределяет его сопряжённость с процессом формирования научного мировоззрения школьников. Это обуславливает важность усиления мировоззренческой направленности обучения ОБиЗР, ориентированного на становление ЛБП.

● Инвариантную основу технолого-методического инструментария, обеспечивающего совместную деятельность учителя и обучающихся в условиях рассмотренной методической системы, составляют МПС, учебные проблемы и алгоритм их решения, а также связанные с ними методы (реализация МПС, решение учебных проблем и др.) и организационные формы (межпредметный урок, проблемный урок и др.) обучения.

● Построенная в исследовании методическая система базируется на авторской стратегии обновления практики обучения ОБиЗР и в сжатом виде отражает особенности реализующей её методики обучения данному предмету в 8-9 классах.

Список источников

1. Байрамова Т.С. Методы интегративного урока по основам безопасности жизнедеятельности в основной школе // Фундаментальные научные исследования: теория и практика. Сборник научных трудов по материалам XXVI Международной научно-практической конференции. Анапа. 2024. С. 143 – 147.

2. Залесский М.Л., Дудукина Н.Л. Использование межпредметных связей физики и ОБЖ для повышения эффективности обучения школьников основам безопасности дорожного движения // Школьные

технологии. 2023. № 3. С. 93 – 102.

3. Зарединова Э.Р. Межпредметные связи в образовании в области безопасности жизнедеятельности: ретроспектива и перспективы развития // Вестник педагогических наук. 2025. № 9. С. 170 – 176.

4. Ичитовкина Ю.М., Лозовская Л.Б. Интегративный подход в преподавании дисциплин «Физическая культура» и «Основы безопасности и защиты Родины» в средней школе // Нижегородское образование. 2026. №1. С. 13 – 25.

5. Кузнецова В.П., Ризванова Н.А. Анализ межпредметных связей дисциплины «Основы безопасности жизнедеятельности» на уровне среднего профессионального образования // Мир науки: Педагогика и психология. 2024. Т. 12. № 3. 11 с.

6. Омаров М.М., Омарова М.К. Воспитание личности безопасного типа поведения как основная задача дисциплины основы безопасности и защиты Родины. Актуальные проблемы психолого-педагогического образования. Сборник материалов III-й Международной научно-практической конференции. Махачкала. 2025. С. 36 – 40.

7. Силантьев А.А., Силакова О.В. Использование междисциплинарных связей в практике школьного обучения основам безопасности жизнедеятельности // Современное образование в области безопасности жизнедеятельности: теория, методика, практика. Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. Казань. 2023. С. 173 – 176.

8. Тарасов А.А., Ефремова Е.Н. Педагогические условия формирования культуры безопасности при изучении курса ОБЖ // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2022. №5(168). С. 28 – 32.

9. Философские проблемы естествознания: Учеб. пособие для аспирантов и студентов филос. и естеств. фак. ун-тов / Под ред. С.Т. Мелюхина. М.: Высш. шк. 1985. 400 с.

10. Чепиков М.Г. Интеграция науки: (Филос. очерк). М.: Мысль. 1981. 276 с.

11. Шаталов М.А., Левкин Д.М. О взаимосвязи и подходах к формированию культуры безопасности жизнедеятельности и научной картины мира в обучении основам безопасности защиты Родины (8-9 классы) // Современное образование в области безопасности жизнедеятельности: теория, методика, практика. Сборник материалов XXIX Всероссийской научно-практической конференции. Казань. 2025. С. 183 – 184.

12. Шаталов М.А., Левкин Д.М. Межпредметные связи в формировании личности безопасного поведения в обучении основам безопасности и защиты Родины (основная школа) // Траектории формирования культуры безопасного поведения: от школы до производства. Сборник материалов V Международного межотраслевого форума по культуре обеспечения безопасности. Казань. 2026. С. 202 – 206.

References

1. Bayramova T.S. Methods for integrative lessons on the fundamentals of life safety in lower secondary school. Fundamental Scientific Research: Theory and Practice. Collection of scientific papers based on the proceedings of the XXVI International Scientific and Practical Conference. Anapa. 2024. P. 143 – 147.

2. Zalessky M.L., Dudukina N.L. Utilizing interdisciplinary connections between Physics and Life Safety Education to enhance the effectiveness of teaching road safety fundamentals to schoolchildren. School Technologies. 2023. № 3. P. 93 – 102.

3. Zaredinova E.R. Interdisciplinary connections in life safety education: a retrospective and development prospects. Bulletin of Pedagogical Sciences. 2025. № 9. P. 170 – 176.

4. Ichitovkina Yu.M., Lozovskaya L.B. An integrative approach to teaching the subjects «Physical Education» and «Fundamentals of Safety and Defense of the Motherland» in secondary school. Nizhny Novgorod Education. 2026. № 1. P. 13 – 25.

5. Kuznetsova V.P., Rizvanova N.A. Analysis of interdisciplinary connections of the «Fundamentals of Life Safety» discipline at the level of secondary vocational education. World of Science: Pedagogy and Psychology. 2024. Vol. 12. № 3. 11 p.

6. Omarov M.M., Omarova M.K. Fostering a personality with safe behavioral patterns as the primary objective of the «Fundamentals of Safety and Defense of the Motherland» discipline. Current Issues in Psychological and Pedagogical Education. Collection of materials from the III International Scientific and Practical Conference. Makhachkala. 2025. P. 36 – 40.

7. Silantyev A.A., Silakova O.V. Utilizing interdisciplinary connections in teaching the fundamentals of life safety in schools. Modern Education in the Field of Life Safety: Theory, Methodology, and Practice. Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference. Kazan. 2023. P. 173 – 176.

8. Tarasov A.A., Efremova E.N. Pedagogical conditions for fostering a safety culture during the «Fundamentals of Life Safety» course. Proceedings of Volgograd State Pedagogical University. 2022. № 5(168). P. 28 – 32.

9. Philosophical Problems of Natural Science: A Textbook for Postgraduate and Undergraduate Students of Philosophy and Natural Science Faculties / Ed. by S.T. Melyukhin. Moscow: Vysshaya Shkola. 1985. 400 p.

10. Chepikov M.G. The Integration of Science: (A Philosophical Essay). Moscow: Mysl. 1981. 276 p.

11. Shatalov M.A., Levkin D.M. On the interrelationship and approaches to fostering a culture of life safety and a scientific worldview in teaching the fundamentals of safety and the defense of the Motherland (Grades 8–9). Modern Education in the Field of Life Safety: Theory, Methodology, and Practice. Proceedings of the XXIX All-Russian Scientific and Practical Conference. Kazan. 2025. P. 183 – 184.

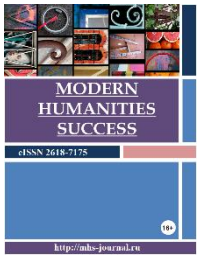
12. Shatalov M.A., Levkin D.M. Interdisciplinary connections in fostering a personality oriented toward safe behavior within the framework of teaching the fundamentals of safety and defense of the Motherland (basic secondary school). Trajectories of fostering a culture of safe behavior: from school to industry. Proceedings of the V International Cross-Sector Forum on Safety Culture. Kazan. 2026. P. 202 – 206.

Информация об авторах

Левкин Д.М., педагог-организатор основ безопасности и защиты Родины, Средняя общеобразовательная школа №186 levkin150@gmail.com

Шаталов М.А., доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры методики обучения основам безопасности и защиты Родины, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, m_a_shatalov@loiro.ru,

© Левкин Д.М., Шаталов М.А., 2026



Научно-исследовательский журнал «*Modern Humanities Success / Успехи гуманитарных наук*»
https://mhs-journal.ru
2026, № 10 / 2026, Iss. 10 https://mhs-journal.ru/archives/category/publications
Научная статья / Original article
Шифр научной специальности: 5.8.4. Физическая культура и профессиональная физическая подготовка (педагогические науки)
УДК 796.332
DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-329-336

Теоретико-методические основы технико-тактической подготовки футболистов на начальном этапе

[1] Шевцов Я.К., [1] Сидоров Л.К.,
[1] Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Аннотация: в данной статье рассматриваются теоретико-методические основы технико-тактической подготовки юных футболистов на начальном этапе многолетнего тренировочного процесса. Проблема эффективной технико-тактической подготовки юных футболистов на начальном этапе многолетней тренировки сохраняет высокую актуальность в связи с противоречием между современными требованиями к качеству подготовки спортивного резерва и недостаточной разработанностью методических подходов в детско-юношеском спорте. Анализ научной литературы по теме показал, что большинство авторов сходятся во мнении о необходимости раннего освоения базовых технико-тактических действий. Целью написания статьи является выявление особенностей технико-тактической подготовки футболистов 8-10 лет и определение эффективных методических подходов к ее организации. В качестве методов исследования используются анализ научно-методической литературы, систематизация и обобщение теоретических подходов. Теоретическая значимость исследования заключается в систематизации и обобщении современных научных взглядов на проблему технико-тактической подготовки футболистов на начальном этапе. Полученные результаты и обобщенные рекомендации могут быть непосредственно использованы тренерами ДЮСШ, спортивных школ и футбольных академий при планировании тренировочного процесса на начальном этапе подготовки. В процессе написания статьи выявлены основные компоненты технико-тактической подготовки футболистов, определены возрастные особенности детей 8-10 лет, влияющие на процесс обучения, обоснована необходимость игрового метода как ведущего на начальном этапе. Разработаны практические рекомендации по организации тренировочного процесса для тренеров детско-юношеских спортивных школ.

Ключевые слова: футбол, технико-тактическая подготовка, начальный этап подготовки, обучение техническим приемам, тактические действия, тренировочный процесс, спортивная школа

Для цитирования: Шевцов Я.К., Сидоров Л.К. Теоретико-методические основы технико-тактической подготовки футболистов на начальном этапе // Modern Humanities Success. 2026. № 10. С. 329 – 336. DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-329-336

Поступила в редакцию: 15 мая 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 20 июня 2026 г.; Принята к публикации: 14 июля 2026 г.

***

Theoretical and methodological foundations of technical and tactical training of football players at the initial stage

[1] Shevtsov Ya.K., [1] Sidorov L.K.,
[1] Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev

Abstract: this article discusses the theoretical and methodological foundations of the technical and tactical training of young football players at the initial stage of the long-term training process. The problem of effective technical and tactical training of young football players at the initial stage of long-term training remains highly relevant due to the contradiction between modern requirements for the quality of sports reserve training and the lack of development of methodological approaches in youth sports. An analysis of the scientific literature on the topic has shown that most authors agree on the need for early development of basic technical and tactical actions. The purpose of this article is to identify the features of technical and tactical training of football players aged 8-10 years and to identify effective methodological approaches to its organization. The research methods used are the analysis of scientific and methodological literature, systematization and generalization of theoretical approaches. The theoretical significance of the research lies in the systematization and generalization of modern scientific views on the problem of technical and tactical training of football players at the initial stage. The obtained results and generalized recommendations can be directly used by coaches of youth sports schools, sports schools and football academies when planning the training process at the initial stage of preparation. In the process of writing the article, the main components of the technical and tactical training of football players were identified, the age characteristics of children 8-10 years old that

affect the learning process were identified, and the need for a game method as a leading one at the initial stage was substantiated. Practical recommendations on the organization of the training process for coaches of children's and youth sports schools have been developed.

Keywords: football, technical and tactical training, initial stage of training, training techniques, tactical actions, training process, sports school

For citation: Shevtsov Ya.K., Sidorov L.K. Theoretical and methodological foundations of technical and tactical training of football players at the initial stage. Modern Humanities Success. 2026. 10. P. 329 – 336. DOI: 10.58224/2618-7175-2026-10-329-336

The article was submitted: May 15, 2026; Approved after reviewing: June 20, 2026; Accepted for publication: July 14, 2026.

Введение

Футбол является одним из самых популярных и массовых видов спорта в мире, а подготовка квалифицированного резерва представляет собой многолетнюю систему, в которой начальный этап играет фундаментальную роль. Именно на этом этапе закладываются основы техники владения мячом, формируются первоначальные тактические навыки, развиваются физические качества и прививается любовь к игре.

Актуальность темы исследования обусловлена рядом факторов. Во-первых, современный футбол предъявляет высокие требования к технико-тактической подготовленности игроков на начальных этапах. Во-вторых, многие тренеры испытывают трудности в организации тренировочного процесса с детьми 8-10 лет. В-третьих, недостаточная разработанность методических рекомендаций по технико-тактической подготовке юных футболистов приводит к снижению эффективности тренировочного процесса и отсеву детей из спортивных школ.

Целью данной работы является выявление особенностей технико-тактической подготовки футболистов 8-10 лет и определение эффективных методических подходов к ее организации на начальном этапе многолетней тренировки.

Для достижения цели необходимо решить задачи, направленные на анализ содержания технико-тактической подготовки на начальном этапе, определение возрастных особенностей юных футболистов, выявление методических приемов по повышению эффективности тренировочного процесса.

В работах Аверкиева В.И., Разовой Е.В. (2025), Алексеенко Р.Н. (2024) и Григорьева О.А., Сапелкиной А.А. (2025) подчеркивается значение системного обучения технико-тактическим действиям уже на начальном этапе. Гизтдинов С.Э. (2022) и Шестаков М.М. (2024) конкретизируют содержание подготовки для спортивных школ и возрастной группы 8-10 лет. Исследования Кузьмко М.М. с соавт. (2023) и Юнцевич И.А. (2025) акцентируют внимание на методиках повышения мастерства и развития физических кондиций во взаимосвязи с «техникой». Проблеме индивидуального подхода в защитных действиях посвящена работа Коряна А.Р., Кулишенко И.В. (2025). Трунин А.А., Лосев А.В. (2024) описывают начальную стадию тренировочного процесса. Анализ данных источников выявил ряд нерешенных проблем, требующих обобщения и систематизации.

Материалы и методы исследований

Материалом исследования послужили научные статьи, опубликованные в сборниках всероссийских и международных научно-практических конференций по проблематике физической культуры и спорта (Москва, Курск, Смоленск, Воронеж, Нижний Новгород, Петрозаводск, Пенза, Луганск, Иваново). Методы исследования включали: теоретический анализ и синтез научно-методической литературы, контент-анализ публикаций по основным тематическим направлениям, сравнительно-сопоставительный метод для выявления общих проблем и путей их решения, а также метод обобщения передового педагогического опыта, представленного в изученных источниках.

Результаты и обсуждения

Технико-тактическая подготовка футболистов направлена на овладение рациональной техникой выполнения игровых приемов и умением применять их в различных тактических схемах и ситуациях. В.И. Аверкиев, Е.В. Разова подчеркивают, что «подготовка футболистов на начальной стадии многолетнего тренировочного процесса должна быть направлена на создание основы технического мастерства и развитие базовых координационных способностей» [1, с. 10].

На начальном этапе подготовки (8-10 лет) решаются следующие основные задачи:

1. Формирование интереса к футболу и мотивации к тренировочным занятиям.
2. Овладение основами техники владения мячом (ведение, остановка, передача, удар по мячу).

3. Развитие координационных способностей и ловкости.
4. Формирование элементарных тактических знаний и умений.
5. Воспитание морально-волевых качеств и умения взаимодействовать в команде.

С.А. Гонзар исследует оценку технико-тактической подготовки футболистов на этапе начальной подготовки и отмечает, что «основным критерием эффективности тренировочного процесса на данном этапе является качество освоения технических приемов и прогресс в развитии двигательных качеств» [4, с. 383].

М.М. Шестаков рассматривает направленность и содержание технико-тактической подготовки футболистов 8-10 лет на начальном этапе тренировки и подчеркивает, что «основной акцент должен делаться на разностороннюю физическую подготовку и обучение максимально широкому кругу технических приемов без жесткой привязки к игровому амплуа» [9, с. 101].

Для эффективной организации тренировочного процесса необходимо учитывать возрастные особенности детей 8-10 лет. Данный возрастной период характеризуется следующими особенностями:

Анатомо-физиологические особенности:
– активный рост костной ткани, но сохраняется гибкость и эластичность связок;
– высокая подвижность суставов;
– недостаточная сила мышц, особенно мышц туловища;
– несовершенство регуляции сердечно-сосудистой системы;
– высокая утомляемость при статических нагрузках и хорошая восстанавливаемость при динамических.

Психологические особенности:
– преобладание процессов возбуждения над торможением (высокая эмоциональность, импульсивность);
– неустойчивость внимания (концентрация на одном объекте не более 10-15 минут);
– конкретность и образность мышления;
– высокая потребность в двигательной активности;
– подражательность (стремление копировать действия тренера и старших спортсменов).

Таблица 1

Содержание технической подготовки юных футболистов 8-10 лет

Table 1

Contents of technical training for young football players aged 8-10 years

Группа технических приемов	Приемы	Методические рекомендации
Передвижения	Ходьба, бег, прыжки, остановки, повороты	Обучать в игровой форме, акцент на координацию движений
Ведение мяча	Ведение внутренней и внешней частью подъема, различными способами, с изменением направления и скорости	Начинать с ведения по прямой, усложнять через обводку стоек и конусов; использовать ведение правой и левой ногой
Остановка мяча	Остановка подошвой, внутренней стороной стопы, бедром, грудью	Сначала изучать остановку катящегося мяча, затем – летящего; вести от простых условий к сложным
Передача мяча	Передачи внутренней стороной стопы (короткие), внутренней и внешней частью подъема (средние)	Основной упор на точность; использовать парные и групповые упражнения
Удары по мячу	Удар внутренней стороной стопы, внутренней и внешней частью подъема по неподвижному и катящемуся мячу	Обучать правильной постановке опорной ноги и работе замаха; использовать имитационные упражнения
Обманные движения (финты)	Финт «уходом» (ложное движение в одну сторону – уход в другую)	Изучать после освоения базового ведения; использовать в игровых упражнениях «один в один»

С.Э. Гиздинов исследует особенности влияния индивидуальных технико-тактических действий на командные показатели соревновательной деятельности у юных футболистов и отмечает, что «игровая

деятельность детей 8-10 лет характеризуется ситуативностью, эгоцентризмом (каждый играет «в себя») и низким уровнем тактического взаимодействия» [3, с. 100].

Техническая подготовка юных футболистов на начальном этапе включает обучение основным техническим приемам (таблица 1).

С.Э. Гиздинов, исследуя «технико-тактическую подготовку юных футболистов спортивной школы на начальном этапе», подчеркивает, что «качество выполнения технического приема на начальном этапе важнее его количества. Лучше сделать меньше повторений, но правильно, чем много – с ошибками, которые потом будут сложно исправляться» [5, с. 99].

О.А. Григорьев и А.А. Сапелкина рассматривают обучение футболистов на этапе начальной подготовки технико-тактическим действиям и отмечают, что «при обучении технике необходимо использовать метод расчлененно-конструктивного упражнения, когда сложное движение разбивается на составные части, которые осваиваются отдельно, а затем соединяются в целое» [5, с. 72].

Тактическая подготовка юных футболистов 8-10 лет имеет свою специфику и не должна копировать методику подготовки взрослых спортсменов. А.Р. Корян и И.В. Кулишенко исследуют индивидуальную технико-тактическую подготовку в защите футболистов на этапе начальной спортивной специализации и отмечают, что «основой тактической подготовки на начальном этапе является формирование индивидуального тактического мышления, а не заучивание командных тактических схем» [6, с. 188].

Основные задачи тактической подготовки на начальном этапе:

1. Формирование понимания основных принципов игры (стремление забить гол в ворота соперника и защитить свои).
2. Обучение выбору позиции на поле.
3. Развитие умения принимать решения в игровых ситуациях.
4. Формирование навыков взаимодействия с партнерами (простейшие комбинации «стенка», «скрещивание»).
5. Воспитание тактической дисциплины.

М.М. Куземко, П.Г. Сыманович и О.К. Горбачева исследуют повышение технико-тактического мастерства футболистов на этапе начальной подготовки и подчеркивают, что «тактическая подготовка юных футболистов должна осуществляться преимущественно в игровых упражнениях и двусторонних играх» [7, с. 158].

В тренировочном процессе юных футболистов 8-10 лет используются следующие основные методы (таблица 2).

Таблица 2

Методы технико-тактической подготовки юных футболистов

Table 2

Methods of technical and tactical training for young football players

Метод	Характеристика	Применение на начальном этапе
Словесный	Объяснение, рассказ, указание, оценка	Преобладает образное объяснение, понятные детям сравнения; устранение многословия
Наглядный	Показ упражнения, демонстрация видеоматериалов, использование схем	Показ должен быть эталонным; используется замедленная демонстрация сложных элементов; привлечение старших спортсменов для показа
Игровой	Выполнение упражнений в игровой форме, подвижные игры с элементами футбола	Является ведущим методом на начальном этапе; поддерживает интерес и эмоциональный фон; моделирует игровые ситуации
Соревновательный	Выполнение упражнений на точность, скорость, качество; контрольные игры	Используется дозированно, с акцентом на улучшение собственных результатов
Расчлененно-конструктивный	Разделение сложного движения на части и их последовательное освоение	Эффективен при обучении ударам по мячу, обманным движениям
Круговой тренировки	Последовательное выполнение упражнений на станциях	Используется для развития физических качеств и закрепления технических приемов

И.А. Юнцевич исследует методику развития физической и технико-тактической подготовки юных футболистов на этапе начальной спортивной специализации и подчеркивает, что «игровой метод является ведущим на начальном этапе» [10, с. 146].

Средства технико-тактической подготовки юных футболистов включают:

– общеразвивающие упражнения (для развития координации, ловкости, гибкости);
– специальные упражнения с мячом (ведения, передачи, удары, остановки);
– подвижные игры с элементами футбола;
– учебные игры в уменьшенных составах (3х3, 4х4);
– упражнения на тренажерах (для развития специфических качеств);
– домашние задания (для дополнительного освоения материала).

Тренировочное занятие с юными футболистами 8-10 лет имеет свою структуру (таблица 3).

Таблица 3

Структура тренировочного занятия юных футболистов 8-10 лет

Table 3

Structure of a training session for young football players aged 8-10 years

Часть занятия	Продолжительность	Содержание	Методические особенности
Подготовительная (разминка)	10-15 минут	Легкий бег, подвижные игры на внимание, общеразвивающие упражнения, упражнения на координацию	Использовать игровые формы; включать упражнения с мячом; проводить на положительном эмоциональном фоне
Основная	25-35 минут	Обучение и совершенствование технических приемов, тактических действий, подвижные и учебные игры	Чередовать упражнения высокой и низкой интенсивности; использовать поточный метод; давать индивидуальные задания
Заключительная	5-10 минут	Упражнения на расслабление, растяжка, подведение итогов, малоподвижные игры	Обязательное поощрение всех детей; краткий анализ занятия; создание позитивного настроя на следующие занятия

Общая продолжительность тренировочного занятия для детей 8-10 лет не должна превышать 60-75 минут.

А.А. Трунин, А.В. Лосев подчеркивает, что «обучение технико-тактическим действиям футболистов на этапе начальной подготовки должно базироваться на индивидуальном подходе к каждому ребенку, поскольку темпы освоения двигательных навыков у детей различны» [8, с. 130].

Р.Н. Алексеенко отмечает, что важной проблемой является «отсутствие объективной системы оценки технико-тактической подготовки футболистов на этапе начальной подготовки, что затрудняет контроль эффективности тренировочного процесса и своевременную коррекцию» [2, с. 120].

Анализ научной литературы позволяет выделить основные проблемы технико-тактической подготовки юных футболистов на начальном этапе и предложить пути их решения. Установлено, что технико-тактическая подготовка юных футболистов на начальном этапе сталкивается с рядом проблем, которые носят системный характер и требуют решения. Основными из них является недостаточная интеграция физической и технико-тактической подготовки. На практике это проявляется в том, что развитие физических качеств (быстроты, ловкости, координации, выносливости) и обучение технико-тактическим действиям часто проводятся раздельно, без учета их взаимного влияния.

Следующей проблемой выступает слабая выраженность индивидуального подхода в обучении защитным действиям. Традиционная методика ориентирована на усредненные нормативы и одинаковые задания для всех занимающихся, а особенности каждого юного футболиста (тип нервной системы, антропометрические данные, психологические качества) требуют дифференцированного подхода.

Отмечается отсутствие унифицированных критериев оценки технико-тактической подготовленности на начальном этапе. Существующие оценочные шкалы либо слишком сложны для данного возраста, либо не

учитывают специфику именно начальной стадии многолетней тренировки. В возрасте 8-10 лет у детей преобладает эгоцентрическое мышление, и они склонны оценивать свои действия изолированно, без учета их места и роли в общекомандной тактической схеме.

В качестве путей решения указанных проблем предлагается внедрение методик, сочетающих развитие физических качеств параллельно с обучением техническим элементам. Необходим акцент на позиционную (амплуа) специализацию с начальной стадии подготовки. Раннее распределение юных футболистов по игровым амплуа с соответствующим подбором упражнений позволяет более целенаправленно формировать специфические навыки, особенно в защите, и повышает мотивацию занимающихся. Требуется разработка и применение валидных оценочных шкал и тестовых батарей для контроля эффективности подготовки.

Указанные рекомендации и пути решения должны быть адаптированы к возрастным особенностям начального этапа, включать в себя технические и тактические компоненты, быть простыми в применении и интерпретации результатов. Целесообразно использование моделирования игровых ситуаций для формирования тактического мышления и командных взаимодействий. Вместо изолированного разучивания отдельных тактических схем рекомендуется включать в тренировочный процесс специальные игровые упражнения, которые ставят юного футболиста перед необходимостью принимать решения в условиях, приближенных к соревновательным.

Таким образом, эффективность технико-тактической подготовки юных футболистов на начальном этапе обеспечивается соблюдением принципов комплексности, игрового метода, индивидуализации и систематического контроля. В результате получается решить различные проблемы, возникающие в процессе технико-тактической подготовки на начальном этапе.

Выводы

Начальный этап подготовки (8-10 лет) является основой последующего спортивного совершенствования в футболе. Именно в этом возрасте закладываются основы техники владения мячом, формируются координационные способности и развивается интерес к игре.

Учет возрастных особенностей детей 8-10 лет (анатомо-физиологических и психологических) является обязательным условием эффективной организации тренировочного процесса. Особое значение имеют высокая эмоциональность, неустойчивость внимания, преобладание подражательности и потребность в двигательной активности.

Содержание технической подготовки включает обучение основным приемам: ведению, остановке, передаче и ударам по мячу, обманным движениям. Приоритетным является качество выполнения приема. Ведущим методом обучения технике является расчлененно-конструктивный метод в сочетании с игровым.

Тактическая подготовка на начальном этапе должна быть направлена на формирование индивидуального тактического мышления. Основное внимание уделяется обучению выбору позиции, принятию решений в игровых ситуациях и простейшему взаимодействию с партнерами. Игровой метод является поддерживает высокую мотивацию детей, создает положительный эмоциональный фон и позволяет естественным образом решать задачи технико-тактической подготовки.

Основными проблемами начального этапа подготовки юных футболистов являются разобщенность физической и технической подготовки, недостаток индивидуализации, отсутствие единых критериев оценки и слабое понимание связи индивидуальных действий с командным результатом. В качестве путей решения предлагаются методики, ранняя позиционная специализация, валидные тестовые батареи и игровое моделирование.

Список источников

1. Аверкиев В.И., Разова Е.В. Индивидуализация процесса обучения основным элементам игры у начинающих футболистов // Спортивные игры в физическом воспитании, рекреации и спорте: Материалы XIX Международной научно-практической конференции. Смоленск. 2025. С. 9 – 11.

2. Алексеенко Р.Н. Обучение технико-тактическим действиям футболистов на этапе начальной подготовки // Физическая культура и спорт в условиях современного образования: Сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции с международным участием обучающихся и молодых ученых. Курск. 2024. С. 118 – 121.

3. Гизтдинов С.Э. Технико-тактическая подготовка юных футболистов спортивной школы на начальном этапе // Сборник материалов научных конференций студентов бакалавриата, магистратуры и аспирантов (2021-2022 учебный год). М. 2022. С. 97 – 101.

4. Гонзар С.А. Возможности прогнозирования показателей соревновательной технико-тактической деятельности юных футболистов на разных этапах спортивной подготовки // Перспективные направления в области физической культуры, спорта и туризма: Материалы симпозиума в рамках XX (LII) Международной научной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых "Образование, наука, инновации: вклад молодых исследователей". Кемерово. 2025. С. 382 – 385.

5. Григорьев О.А., Сапелкина А.А. Обучение футболистов на этапе начальной подготовки технико-тактическим действиям // Культура физическая и здоровье современной молодежи: Материалы VIII Международной научно-практической конференции. К 95-летию ВГПУ. Воронеж. 2025. С. 70 – 74.

6. Корян А.Р., Кулишенко И.В. Индивидуальная технико-тактическая подготовка в защите футболистов на этапе начальной спортивной специализации // Спортивные игры в физическом воспитании, рекреации и спорте: Материалы XIX Международной научно-практической конференции. Смоленск. 2025. С. 186 – 190.

7. Куземко М.М., Сыманович П.Г., Горбачева О.К. Повышение технико-тактического мастерства футболистов на этапе начальной подготовки // Приоритетные направления развития спорта, туризма, образования и науки: Сборник материалов IV Международной научно-практической конференции. Нижний Новгород. 2023. С. 155 – 161.

8. Трунин А.А., Лосев А.В. Значимость совершенствования точности удара мини-футболистов на тренировочном этапе // Наука и инновации XXI века: Материалы X Всероссийской конференции молодых ученых. Сургут. 2024. С. 129 – 130.

9. Шестаков М.М. Возможности прогнозирования индивидуальных показателей соревновательной деятельности футболистов на разных этапах спортивной подготовки // Физическая культура, спорт - наука и практика. 2024. № 2. С. 97 – 102.

10. Юнцевич И.А. Методика развития физической и технико-тактической подготовки юных футболистов на этапе начальной спортивной специализации // Первый шаг в науку: Материалы X Всероссийской научно-практической конференции: в двух томах. Луганск. 2025. С. 145 – 147.

References

1. Averkiev V.I., Razova E.V. Individualization of the process of teaching the basic elements of the game to novice football players. Sports games in physical education, recreation and sport: Proceedings of the XIX International scientific and practical conference. Smolensk. 2025. P. 9 – 11.

2. Alekseenko R.N. Teaching technical and tactical actions to football players at the initial training stage. Physical education and sport in the context of modern education: Collection of articles based on the materials of the All-Russian scientific and practical conference with international participation of students and young scientists. Kursk. 2024. P. 118 – 121.

3. Giztdinov S.E. Technical and tactical training of young football players of a sports school at the initial stage. Collection of materials of scientific conferences of undergraduate, graduate and postgraduate students (2021-2022 academic year). M. 2022. P. 97 – 101.

4. Gonzar S.A. Possibilities of Forecasting the Indicators of Competitive Technical and Tactical Activity of Young Football Players at Different Stages of Sports Training. Promising Directions in Physical Culture, Sports and Tourism: Proceedings of the Symposium within the Framework of the XX (LII) International Scientific Conference of Students, Postgraduates and Young Scientists "Education, Science, Innovation: Contribution of Young Researchers". Kemerovo. 2025. P. 382 – 385.

5. Grigoriev O.A., Sapelkina A.A. Training Football Players at the Initial Training Stage in Technical and Tactical Actions. Physical Culture and Health of Modern Youth: Proceedings of the VIII International Scientific and Practical Conference. On the 95th Anniversary of Voronezh State Pedagogical Univ. Voronezh. 2025. P. 70 – 74.

6. Koryan A.R., Kulishenko I.V. Individual technical and tactical training in the defense of football players at the stage of initial sports specialization. Sports games in physical education, recreation and sport: Proceedings of the XIX International scientific and practical conference. Smolensk. 2025. pp. 186 – 190.

7. Kuzemko M.M., Symanovich P.G., Gorbacheva O.K. Improving the technical and tactical skills of football players at the stage of initial training. Priority areas for the development of sports, tourism, education and science: Collection of materials from the IV International scientific and practical conference. Nizhny Novgorod. 2023. P. 155 – 161.

8. Trunin A.A., Losev A.V. The importance of improving the accuracy of mini-football players' kicks at the training stage. Science and innovations of the XXI century: Proceedings of the X All-Russian conference of young scientists. Surgut. 2024. P. 129 – 130.

9. Shestakov M.M. Possibilities of Predicting Individual Indicators of Football Players' Competitive Activity at Different Stages of Sports Training. Physical Education, Sport – Science and Practice. 2024. № 2. P. 97 – 102.

10. Yuntsevich I.A. Methodology for Developing Physical and Technical-Tactical Training of Young Football Players at the Stage of Initial Sports Specialization. First Step into Science: Proceedings of the 10th All-Russian Scientific and Practical Conference: in two volumes. Lugansk. 2025. P. 145 – 147.

Информация об авторах

Шевцов Я.К., аспирант, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, yanshevtsov2000@gmail.com

Сидоров Л.К., доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой теоретических основ физического воспитания, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, sidorovk@kspu.ru

© Шевцов Я.К., Сидоров Л.К., 2026