

ISSN 2311-2174

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

EDUCATION MANAGEMENT REVIEW

2025

№ 12-2

Главный редактор журнала

Анисимов Петр Федорович – доктор экономических наук, профессор, государственный советник РФ 1 класса, советник ректората, руководитель дирекции по управлению и развитию кампуса, Российский государственный университет нефти и газа (национальный исследовательский университет) имени И.М. Губкина, Москва, Россия.

Заместитель главного редактора

Забайкин Юрий Васильевич – кандидат экономических наук, доцент, доцент кафедры автоматизации технологических процессов Российский государственный университет нефти и газа (национальный исследовательский университет) имени И.М. Губкина, Москва, Россия.

Ответственный редактор

Треулова Елена Сергеевна – International Advisory Committee, Tallinn, Estonia, EU.

Редакционная коллегия

Гайдамашко Игорь Вячеславович - доктор психологических наук, академик Российской академии образования, первый заместитель директора, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Россия.

Хлебосолова Ольга Анатольевна – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры экологии и природопользования, Российский государственный геологоразведочный университет имени Серго Орджоникидзе, Москва, Россия.

Шаронин Юрий Викторович – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры профессионального образования, Центр развития профессионального образования, Академия социального управления, Мытищи, Россия.

Неустроев Сергей Сергеевич – доктор экономических наук, профессор, советник ректората, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, Якутск, Россия.

Болотов Виктор Александрович – доктор педагогических наук, профессор, академик Российской академии образования, научный руководитель института образования, НИУ Высшая школа экономики, Москва, Россия.

Бондырева Светлана Константиновна – доктор педагогических наук, профессор, почетный президент, профессор кафедры психологии и педагогики образования, Московский психолого-социальный университет, Москва, Россия.

Кабардов Мухамед Каншобиевич - доктор психологических наук, профессор, заведующий лабораторией дифференциальной психологии и психофизиологии, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Россия.

Паршутина Людмила Александровна - кандидат педагогических наук, заведующая лабораторией психологических основ дидактики и методики преподавания, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Россия.

Егоренко Татьяна Анатольевна - доктор психологических наук, доцент, заведующая кафедрой "Психологическая педагогика имени профессора В.А. Гуружапова", Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Россия.

Собкин Владимир Самуилович – доктор педагогических наук, профессор, академик Российской академии образования, профессор кафедры психологии личности, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия.

Федорчук Юлия Михайловна – доктор экономических наук, профессор, Институт управления образованием Российской академии образования, Москва, Россия.

Красавина Екатерина Валерьевна – доктор социологических наук, доцент, профессор кафедры экономики труда и управления персоналом, Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова, Москва, Россия.

Заернюк Виктор Макарович – доктор экономических наук, доцент, профессор кафедры экономики минерально-сырьевого комплекса (МСК), Российский государственный геологоразведочный университет имени Серго Орджоникидзе, Москва, Россия.

Силаков Алексей Викторович – доктор экономических наук, доцент, профессор кафедры коммерции и сервиса, проректор по науке, РГУ им. А.Н. Косыгина, Москва, Россия.

Силакова Вера Владимировна – доктор экономических наук, доцент, доцент кафедры экономики, Национальный исследовательский технологический университет «МИСиС», Москва, Россия.

Зинченко Людмила Анатольевна – доктор технических наук, профессор, профессор кафедры ИУ4 «Конструирование и технология производства электронной аппаратуры», Московский государственный технический университет им. Баумана, Москва, Россия.

Калинин Александр Ростиславович – доктор экономических наук, кандидат технических наук, профессор, профессор кафедры оценочной деятельности, университет «Синергия», Москва, Россия.

Гаджимирзоев Гаджимирзе Иразиевич – старший преподаватель кафедры экономики и финансов, Российский государственный университет социальных технологий, Москва, Россия.

Битус Евгений Иванович – доктор технических наук, профессор, профессор кафедры прикладной механики и инжиниринга технических систем, Российский биотехнологический университет, Москва, Россия.

Шайлиева Марина Магомедовна – кандидат технических наук, доцент, директор института экономики, Российский государственный университет социальных технологий, Москва, Россия.

Каурова Ольга Валерьевна – доктор экономических наук, профессор, проректор по научно-исследовательской работе, Российский университет кооперации, Москва, Россия.

Владимирова Ирина Геннадьевна – доктор экономических наук, профессор, профессор кафедры менеджмента, Российский университет дружбы народов, Москва, Россия.

Колобкова Анастасия Анатольевна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры гуманитарных дисциплин и иностранных языков, Российский университет кооперации, Мытищи, Россия.

Аубакирова Рахила Жуматаевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии и педагогики, Торайгыров Университет, Павлодар, Республика Казахстан.

Алгожаева Нурсулу Сеиткеримовна – доктор философии по педагогическим наукам (PhD), доцент кафедры педагогики и образовательного менеджмента факультета философии и политологии, Казахский национальный университет имени аль-Фараби, Астана, Республика Казахстан.

Майгельдиева Шарбан Мусабековна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии, Кызылординский университет им. Коркыт ата, Кызылорда, Республика Казахстан.

Длимбетова Гайни Карекеевна – доктор педагогических наук, профессор, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, Астана, Республика Казахстан.

Абенова Саулет Уразбековна – PhD, старший преподаватель, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, Астана, Республика Казахстан.

Курманбаев Рахат Хамитович - кандидат биологических наук, ассоциированный профессор, кафедра «Биология, география и химия», Кызылординский университет имени Коркыт Ата, Кызылорда, Республика Казахстан.

Исакулова Нилуфар Жаникуловна – доктор педагогических наук, профессор, Узбекский государственный университет мировых языков, Ташкент, Узбекистан.

Рахмонов Азизхон Боситхонович – доктор философии по педагогическим наукам (PhD), доцент, Узбекский государственный университет мировых языков, Ташкент, Узбекистан.

Бобков Александр Николаевич - доктор философских наук, профессор кафедры философии, Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет), Москва, Россия.

Василькова Наталья Николаевна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры стилистики русского языка, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия.

Волков Валерий Николаевич – кандидат педагогических наук, доцент, начальник отдела развития образования комитета по образованию, Правительство Санкт-Петербурга, Санкт-Петербург, Россия.

Диденко Валерий Дмитриевич - доктор философских наук, профессор кафедры философии, Государственный университет управления, Москва, Россия.

Зевелева Елена Александровна – кандидат исторических наук, профессор, член Союза писателей России, заведующий кафедрой гуманитарных наук, Российский государственный геологоразведочный университет имени Серго Орджоникидзе, Москва, Россия.

Кушель Евгений Семенович - кандидат философских наук, доктор экономических наук, независимый исследователь, Москва, Россия.

Лапин Дмитрий Геннадиевич – кандидат экономических наук, доцент, начальник отдела управления образовательными проектами, Газпром корпоративный институт, Москва, Россия.

Лютягин Дмитрий Владимирович – кандидат экономических наук, доцент, доцент кафедры производственного и финансового менеджмента, Российский государственный геологоразведочный университет имени Серго Орджоникидзе, Москва, Россия.

Машкин Дмитрий Михайлович – кандидат экономических наук, доцент, руководитель направления, акционерное общество «Русатом Энерго Интернешнл» (АО «РЭИН»), Москва, Россия.

Молчанов Сергей Валерьевич – кандидат юридических наук, доцент, директор филиала в г. Санкт-Петербурге, Институт управления образованием Российской академии образования, Санкт-Петербург, Россия.

Попов Борис Николаевич - доктор философских наук, профессор кафедры СГН2 (социология и культурология), Московский государственный технический университет им. Н. Э. Баумана, Москва, Россия.

Чечель Ирина Дмитриевна – кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры истории России новейшего времени факультета архивного дела, Историко-архивный институт, Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия.

Чистякова Наталья Александровна – эксперт-лингвист, Московский финансово-промышленный университет «Синергия», Москва, Россия.

Вань Цзы – доктор наук клинической медицины, Университет Чжуншань имени Сунь Ятсена, Гуанчжоу, Китай.

Ли Бинь – доктор менеджмента, Университетский институт Лиссабона, Лиссабон, Португальская Республика.

Цзян Куньчэн – доктор делового администрирования, Университет информационных технологий и менеджмента, Жешув, Польша.

Чунг Ка Юэ – доктор делового администрирования, Школа бизнеса имени Уильяма Эдвардса Деминга, Университет Уильяма Говарда Тафта, Колорадо, Денвер, США.

Ван Шицзе – доктор делового администрирования, Университет лазурного берега, Ницца, Франция.

Лу Янь – Доктор финансов, Институт Нилла, Новая Иберия, Луизиана, США.

Цяо Цзюань – Доктор юридических наук, Сычуаньский университет, Сычуань, Китай.

Лян Хай - доктор технических наук, Университет Чхонджу, Чхонджу, Южная Корея.

Сюй На - доктор психологии, институт Нилла (Новая Иберия), Лафайетт, США.

Син Яньхуа - Доктор педагогических наук в области управления образованием, Университет Хосе Ризаля, Мандалуйонг, Метро Манила, Филиппины.

Цуй Яньюань - доктор экономики, институт Нилла (Новая Иберия), Лафайетт, США.

Лян Хуаньчжэнь - Доктор педагогических наук в области управления образованием, Университет Хосе Ризаля, Мандалуйонг, Метро Манила, Филиппины.

СОДЕРЖАНИЕ

ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Хава Абуязидовна Газимаева, Тимерлан Ибрагимович Усманов Влияние проектно-ориентированного обучения и междисциплинарных кейсов на развитие навыков академического письма на иностранном языке у студентов неязыковых специальностей	11
Руслан Николаевич Еремеев Н. Н. Глубоковский как ученый и педагог	20
Муса Рукманович Овхадов, Разета Дадуевна Шамилёва, Илина Султановна Зукаева Формирование межкультурной компетенции студентов университета через анализ пословиц о еде в английской и русской лингвокультурах	28
Полина Михайловна Сабанцева, Мария Юрьевна Кисарова, Анастасия Олеговна Бысь, Мария Сергеевна Кухарь, Елизавета Евгеньевна Тулисова Профориентация как педагогический процесс: что эффективнее — тесты, пробы, наставники или «карьерные маршруты»	37
Рахилия Юнус Кызы Алиева, Малика Янарсовна Эльжуркаева Применение виртуальной реальности для формирования профессиональных коммуникативных ситуаций в обучении иностранным языкам в университете	48

ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

Тумиша Таштиевна Абдукадырова, Аза Абдулаевна Яхьяева Нарративная методическая парадигма и ее актуальность в обучении иностранному языку	56
Ли́ка Влади́мировна Еловская, Сергей Дми́триевич Ге́расимов, Анже́лика Алекса́ндровна Само́хина Русский язык в многоязычной школе Дальнего Востока России: педагогические стратегии поддержки билингвальных детей и дизайн оценки их эффективности	65
Разета Дадуевна Шамилёва, Хава Аслановна Хакиева Методика формирования лингвокультурной компетенции при изучении заимствованных фразеологизмов в английском языке	75
Цзи Сян, Шэнь Биньбинь, Нурбану Адильбековна Абуева Сравнительный анализ пекинского и шанхайского диалектов в преподавании сравнительного языкознания	84

Полина Михайловна Сабанцева, Мария Юрьевна Кисарова, Анастасия Олеговна Бысь, Мария Сергеевна Кухарь, Елизавета Евгеньевна Тулисова Критическое мышление в гуманитарных дисциплинах: дебаты, эссе, источниковедение — что лучше развивает аргументацию	94
--	----

DATA SCIENCE В УПРАВЛЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОСТРАНСТВОМ

Алиса Хаважиевна Салатаева Педагогический потенциал подкастов и микролернинга для развития навыков аудирования и говорения в университетской среде	104
Хава Абуязидовна Газимаева, Асет Каменовна Мурадова Современные формы, методы, приемы и виды учебной деятельности по развитию критического мышления на уроках литературы	113
Хава Абуязидовна Газимаева, Тимерлан Ибрагимович Усманов Интеграция адаптивных цифровых платформ для персонализации освоения инострannого языка студентами университета	122

НОВЫЕ УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИКЕ

Алиса Хаважиевна Салатаева Внедрение подхода перевернутого класса в обучение иностранному языку в вузе и оценка его влияния на качество аудиторного взаимодействия и результаты контроля	131
Сяньюань Линь, Бин Хань, Нурбану Адильбековна Абуева Характеристика перевода: использование языка в качестве источника межкультурной коммуникации	140
Ли́ка Владимировна Еловская, Сергей Дмитриевич Герасимов, Анжелика Александровна Самохина Педагогические практики формирования читательской грамотности подростков в условиях клипового потребления цифрового контента: теоретическая модель и дизайн оценки эффекта	150
Петимат Халидовна Альмурзаева, Тимерлан Ибрагимович Усманов Проектно ориентированное обучение в университете как инструмент развития профессиональных компетенций и самостоятельности студентов	160
Нурхажи Урумбайевич Амирхажиев, Малика Янарсовна Эльжуркаева Фразеологические коллокации в академическом письме: обучение устойчивым сочетаниям для повышения качества научного текста	169
Рахилия Юнус Кызы Алиева, Малика Янарсовна Эльжуркаева Методы геймификации в университетском курсе иностранного языка и их влияние на устойчивость учебной мотивации и посещаемость	178

Петимат Халидовна Альмурзаева, Тимерлан Ибрагимович Усманов
Эффективность геймификации в развитии лексической беглости и устойчивой учебной мотивации у студентов неязыковых направлений 186

Раиса Могдановна Эхаева, Элиза Исаевна Осмаева
Педагогические условия формирования ответственного родительства через образовательные программы регионального университетского комплекса 194

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ УПРАВЛЕНИЯ УЧРЕЖДЕНИЯМИ ОБРАЗОВАНИЯ

Чэнь И
Методика организации интерактивного урока музыки в начальной школе Китая: педагогические условия и этапы реализации 203

Луяо Чжан
Монгольские и уйгурские музыкальные традиции как ресурс эстетического и межкультурного воспитания в хореографических коллективах Китая 212

Го Цзыцзюнь, Чэ Чунын, Нурбану Адильбековна Абуева
Проблемы и дальнейшее развитие искусственного интеллекта в переводческом бизнесе 221

ПРИКЛАДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Тумиша Таштиевна Абдукадырова, Марина Гурманаевна Хасиева
Языковая интерференция как лингвистическое явление 232

Хава Абуязидовна Газимаева, Асет Каменовна Мурадова
Развитие читательской грамотности через анализ готической поэтики романа "Грозовой перевал" (Э. Бронте) 242

Нурхажи Урумбайевич Амирхажиев, Малика Янарсовна Эльжуркаева
Методика формирования фразеологической компетенции у изучающих английский язык (на материале фразеологизмов разного происхождения) 251

Хава Абуязидовна Газимаева, Тимерлан Ибрагимович Усманов
Эффективность модели смешанного обучения при формировании академической и профессиональной иноязычной компетенции в вузе 260

Виктор Владимирович Фурин, Алексей Александрович Якута
Институализация изучения математики на углубленном уровне в советской средней общеобразовательной школе 269

Елена Вячеславовна Ушакова
Диалог литературы и кинематографа в обучении будущих актеров театра и кино 283

CONTENTS

PROFESSIONALIZATION OF MANAGEMENT EDUCATION

Khava A. Gazimaeva, Timerlan I. Usmanov The impact of project-based learning and interdisciplinary cases on the development of academic writing skills in a foreign language among students of non-language majors	11
Ruslan N. Ereemeev N. N. Glubokovsky as a scientist and teacher	20
Musa R. Ovkhadov, Razeta D. Shamileva, Elina S. Zukaeva Formation of intercultural competence of university students through the analysis of food-related proverbs in English and Russian linguocultures	28
Polina M. Sabantseva, Maria Y. Kisarova, Anastasia O. Bys, Maria S. Kukhar, Elizaveta E. Tulisova Career guidance as a pedagogical process: what is more effective — tests, trials, mentors, or “career pathways”	37
Rakhilya Y. Aliyeva, Malika Y. Elzhurkaeva The use of virtual reality for the formation of professional communication situations in teaching foreign languages at the university	48

TECHNOLOGIZATION OF THE PEDAGOGICAL PROCESS

Tumisha T. Abdukadyrova, Aza A. Yakhyaeva Narrative methodological paradigm and its relevance in foreign language education	56
Lika V. Yelovskaya, Sergey D. Gerasimov, Angelika A. Samokhina The Russian language in the multilingual school of the Russian Far East: pedagogical strategies for supporting bilingual children and the design of effectiveness assessment	65
Razeta D. Shamileva, Khava A. Khakieva Methodology for forming linguocultural competence in the study of borrowed phraseological units in the English language	75
Ji Xiang, Shen Binbin, Nurbanu A. Abueva Comparative analysis of the Beijing and Shanghai dialects in the teaching of comparative linguistics	84
Polina M. Sabantseva, Maria Y. Kisarova, Anastasia O. Bys, Maria S. Kukhar, Elizaveta E. Tulisova Critical thinking in the humanities: debates, essays, source studies — what better develops argumentation	94

DATA SCIENCE IN THE MANAGEMENT OF EDUCATIONAL SPACE

- Alisa K. Salataeva
Pedagogical potential of podcasts and microlearning for developing listening and speaking skills in a university environment 104
- Khava A. Gazimaeva, Asset K. Muradova
Contemporary forms, methods, techniques, and types of learning activities for the development of critical thinking in literature lessons 113
- Khava A. Gazimaeva, Timerlan I. Usmanov
Integration of adaptive digital platforms for the personalization of foreign language acquisition by university students 122

NEW MANAGEMENT TECHNOLOGIES IN PEDAGOGY

- Alisa K. Salataeva
Implementing the flipped classroom approach in university foreign language teaching and evaluating its impact on the quality of classroom interaction and assessment results 131
- Xiangyuan Lin, Bing Han, Nurbanu A. Abueva
Characteristics of translation: the use of language as a source of intercultural communication 140
- Lika V. Yelovskaya, Sergey D. Gerasimov, Angelika A. Samokhina
Pedagogical practices for the formation of adolescents' reading literacy under conditions of clip-based consumption of digital content: a theoretical model and effect evaluation design 150
- Petimat K. Almurzaeva, Timerlan I. Usmanov
Project-oriented learning at the university as a tool for developing professional competencies and student autonomy 160
- Nurkhazhi U. Amirkhazhiyev, Malika Y. Elzhurkaeva
Phraseological collocations in academic writing: teaching formulaic sequences to improve the quality of scholarly text 169
- Rakhilya Y. Aliyeva, Malika Y. Elzhurkaeva
Gamification methods in a university foreign language course and their impact on the sustainability of learning motivation and attendance 178
- Petimat K. Almurzaeva, Timerlan I. Usmanov
Effectiveness of gamification in the development of lexical fluency and sustainable learning motivation among students of non-linguistic majors 186
- Raisa M. Ekhaeva, Eliza I. Osmayeva
Pedagogical conditions for forming responsible parenthood through educational programs of the regional university complex 194

INTERNATIONAL EXPERIENCE IN THE MANAGEMENT OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Chen Yi Methodology for organizing an interactive music lesson in Chinese primary schools: pedagogical conditions and stages of implementation	203
Luyao Zhang Mongolian and Uighur musical traditions as a resource for aesthetic and intercultural education in choreographic groups in China	212
Guo Zijun, Che Chunying, Nurbanu A. Abueva Problems and further development of artificial intelligence in the translation business	221

APPLIED RESEARCH

Tumisha T. Abdukadyrova, Marina G. Khasieva Language interference as a linguistic phenomenon	232
Khava A. Gazimaeva, Aset K. Muradova Development of reading literacy through the analysis of the gothic poetics of the novel “Wuthering Heights” (E. Brontë)	242
Nurkhazhi U. Amirkhazhiyev, Malika Y. Elzhurkaeva Methodology for the formation of phraseological competence in learners of English (based on phraseological units of different origin)	251
Khava A. Gazimaeva, Timerlan I. Usmanov Effectiveness of the blended learning model in the development of academic and professional foreign-language competence at a university	260
Viktor V. Furin, Alexey A. Yakuta Institutionalization of the study of mathematics at an advanced level in the Soviet secondary school	269
Elena V. Ushakova The dialogue of literature and cinema in the education of future actors of theater and cinema	283

ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Влияние проектно-ориентированного обучения и междисциплинарных кейсов на развитие навыков академического письма на иностранном языке у студентов неязыковых специальностей

Хава Абуязидовна Газимаева

Ассистент

Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова

Грозный, Россия

gazimaeva@chesu.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Тимерлан Ибрагимович Усманов

Кандидат филологических наук, доцент

Чеченский государственный педагогический университет

Грозный, Россия

usmanov@chspu.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 08.11.2025

Принята 20.12.2025

Опубликована 30.12.2025

УДК 378.016

DOI 10.25726/z9520-4142-6588-q

EDN GOCTON

БАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В статье рассматривается влияние проектно-ориентированного обучения и междисциплинарных кейсов на формирование академического письма на иностранном языке у студентов неязыковых направлений в контексте трансформации требований к выпускникам, включающей необходимость создания жанрово и риторически корректных письменных продуктов для международной научной коммуникации. Показано, что ключевая трудность заключается не только в недостатке лексико-грамматических средств, но и в несформированности дискурсивных навыков: умений выстраивать аргументацию, обеспечивать связность и логическую архитектуру текста, учитывать конвенции англоязычного академического стиля при высокой когнитивной нагрузке профессионального содержания. На основе системно-структурного анализа педагогических и психолингвистических подходов выявляется, что проектная работа функционально соотносится с логикой исследовательской деятельности и тем самым создает аутентичный мотивирующий контекст, в котором письмо выступает инструментом решения профессионально значимых задач, а не изолированной тренировкой формальных правил. Междисциплинарные кейсы усиливают эффект за счет необходимости синтеза разнородных данных и переноса внимания на смысл, что снижает тревожность и высвобождает ресурсы для генерации идей, одновременно стимулируя поиск точных формулировок ради убедительности результата для команды и внешней аудитории. Подчеркивается значение групповой работы, взаимного рецензирования и итеративного редактирования как механизмов развития метакогнитивного контроля и «читательской перспективы», критичных для предотвращения коммуникативных сбоев. Отдельно анализируются риски фоссилизации ошибок при доминировании содержательного фокуса и

необходимость встроенных этапов рефлексии и целенаправленной языковой доработки. Отмечается вклад работы с аутентичными текстами и цифровыми коллаборативными платформами в освоение жанровых моделей, общенаучной лексики и автономности. Обсуждаются организационные ограничения, включая требования к квалификации преподавателей, межкафедральному взаимодействию и разработке критериев оценивания индивидуального вклада и процессуальных параметров письма, а также подчеркивается практическая релевантность подхода для подготовки специалистов, способных производить разнообразные профессиональные письменные документы в глобальной научно-технической среде.

Ключевые слова

проектно-ориентированное обучение, междисциплинарные кейсы, академическое письмо, иностранный язык, студенты неязыковых специальностей.

Введение

Современная парадигма высшего образования претерпевает фундаментальные изменения, обусловленные глобализацией научного знания и необходимостью интеграции национальных исследовательских школ в мировое академическое пространство. В условиях, когда английский язык де-факто стал *lingua franca* международной науки, требования к выпускникам неязыковых специальностей существенно трансформируются. Теперь недостаточно обладать лишь навыками чтения профессиональной литературы или ведения бытовой коммуникации; на первый план выходит способность продуцировать сложные письменные тексты академического характера, соответствующие жестким стандартам международных высокорейтинговых журналов. Однако практика показывает, что традиционные подходы к преподаванию иностранного языка в технических и естественно-научных вузах часто оказываются недостаточно эффективными для формирования компетенций высокого уровня, необходимых для создания научных статей, грантовых заявок и технических отчетов.

Наблюдается существенный разрыв между уровнем владения языком (General English) и специфическими навыками академического письма (Academic Writing), который усугубляется когнитивной сложностью профессионального контента. Эпистемологический кризис, возникающий при попытке обучить студентов нелингвистических направлений сложным дискурсивным практикам (Танцура, 2024) через стандартные лексико-грамматические упражнения, требует пересмотра дидактических стратегий. Проблема заключается не столько в дефиците лингвистических знаний, сколько в неумении структурировать мысль в соответствии с логикой англоязычного академического дискурса, который кардинально отличается от риторических традиций других культур. В этом контексте особое внимание привлекают методики, основанные на активном вовлечении обучающихся в квазипрофессиональную деятельность, где иностранный язык выступает не целью, а инструментом решения профессиональных задач. Проектно-ориентированное обучение (Project-Based Learning, PBL) и использование междисциплинарных кейсов (Case Study) рассматриваются многими экспертами как наиболее перспективные инструменты для преодоления барьера между предметным знанием и языковой формой. Интеграция предметного содержания и языкового обучения (CLIL) в рамках проектной деятельности создает уникальную образовательную среду, где мотивация к изучению языка подпитывается профессиональным интересом.

Студент, работающий над решением инженерной или экономической проблемы (Островая, 2024), вынужден осваивать специфические жанры академического письма не абстрактно, а для фиксации и презентации результатов своего исследования. Это меняет психологическую установку: письмо перестает быть учебной повинностью и становится необходимым элементом профессиональной коммуникации. Однако механизмы влияния таких подходов на формирование именно навыков академического письма, включающих в себя не только грамматическую корректность, но и связность, логичность, аргументированность и стилевое соответствие, требуют глубокого теоретического осмысления. Существует необходимость детального анализа того, как именно структура проектной деятельности коррелирует с этапами создания академического текста. Важно понимать, какие

когнитивные процессы активизируются при работе с междисциплинарными кейсами и как они способствуют интериоризации языковых норм. Академическое письмо является сложной когнитивной деятельностью, требующей одновременного управления содержанием, риторической структурой и языковыми средствами. Традиционные методы часто фрагментируют этот процесс, тогда как проектный подход предполагает холистическое восприятие задачи. Вопросы о том, как сбалансировать фокус на форме и содержании в рамках таких проектов, остаются предметом дискуссий в педагогическом сообществе (Ден, 2025), требуя обращения к фундаментальным принципам психолингвистики и дидактики высшей школы.

Материалы и методы исследования

Методологическую основу данной работы составил комплексный анализ педагогической, психолингвистической и методической литературы, посвященной проблемам формирования иноязычной коммуникативной компетенции в высшей школе. В качестве базисного подхода использовался системно-структурный метод, позволивший рассмотреть процесс обучения академическому письму как многокомпонентную систему, включающую мотивационный, когнитивный и деятельностный аспекты. Анализ базировался на принципах конструктивистской педагогики, где обучение рассматривается как активный процесс конструирования знаний, а также на положениях компетентностного подхода, акцентирующего внимание на способности применять знания в практической деятельности.

Были применены методы теоретического моделирования педагогических ситуаций для выявления потенциальных связей между этапами проектной работы и стадиями порождения письменного речевого высказывания. Для верификации теоретических положений применялся метод сравнительного анализа различных дидактических моделей, описанных в современной научной периодике. Особое внимание уделялось сопоставлению традиционных линейных моделей обучения письму (product approach) и процессуально-ориентированных моделей (process approach) в контексте их интеграции с методологией PBL. Был проведен синтез данных о влиянии междисциплинарности на когнитивную нагрузку обучающихся, что позволило сформулировать гипотезы о механизмах синергии предметного и языкового компонентов. Интерпретация полученных данных осуществлялась с позиций герменевтического подхода (Башеров, 2024), что дало возможность раскрыть глубинные смыслы образовательных практик и выявить скрытые факторы, влияющие на эффективность усвоения норм академического дискурса.

Результаты и обсуждение

Анализ теоретических концепций показывает, что академическое письмо на иностранном языке для студентов неязыковых специальностей представляет собой двойной вызов: когнитивный и лингвистический. С одной стороны, обучающийся должен оперировать сложными профессиональными концептами, с другой — кодировать их средствами неродного языка, соблюдая жесткие жанровые конвенции. В традиционной дидактике эти задачи часто разводятся во времени и пространстве: профессиональные знания формируются на профильных кафедрах, а языковые навыки — на кафедре иностранных языков. Такая дезинтеграция приводит к тому, что студенты воспринимают академическое письмо как набор формальных правил, оторванных от реальности их будущей профессии.

Проектно-ориентированное обучение, напротив, предлагает модель, где язык и профессия сливаются в едином деятельностном акте. Проектная деятельность, по своей сути, изоморфна процессу научного исследования. Она предполагает наличие проблемы, поиск методов ее решения, сбор данных, анализ и презентацию результатов. На каждом из этих этапов возникает естественная потребность в фиксации информации, что создает аутентичный контекст для письменной коммуникации. В отличие от написания эссе на абстрактные темы, работа над проектом требует создания текстов различных жанров: аннотаций, литературных обзоров, описаний методологии, отчетов. Междисциплинарные кейсы (Смирнова, 2025) усиливают этот эффект, помещая студента в ситуацию, где для решения проблемы необходимо привлечь знания из разных областей, а результатом становится документ, имеющий

прагматическую ценность. Ключевым фактором успеха при использовании PBL является изменение роли преподавателя и студента. Студент переходит из позиции пассивного реципиента знаний в позицию активного исследователя, автора. Преподаватель же выступает в роли фасилитатора и консультанта. В контексте обучения письму это означает переход от контроля ошибок к поддержке процесса порождения текста. Работа над проектом обычно осуществляется в малых группах, что активизирует механизмы социального конструирования. Обсуждение идей, взаимное рецензирование черновиков (peer review), коллективная ответственность за финальный продукт — все это способствует развитию критического мышления и метакогнитивных навыков, необходимых для качественного академического письма. Взаимодействие в группе заставляет студентов эксплицировать свои мысли, аргументировать выбор языковых средств, что ведет к более глубокому осознанию структуры и стиля текста.

Рассматривая психолингвистические механизмы, следует отметить, что междисциплинарные кейсы способствуют снижению тревожности, часто ассоциируемой с иноязычным письмом. Когда фокус внимания смещается с формы на содержание, с «как написать» на «что написать» и «зачем», блокируется механизм сверхконтроля, мешающий свободной генерации идей. При этом необходимость быть понятым членами команды и представить убедительное решение проблемы (Старостина, 2024) мотивирует к поиску точных и корректных языковых формулировок. Происходит так называемое «обучение через задачу» (Task-Based Learning), где языковая форма усваивается попутно, как необходимый инструмент. Однако здесь кроется и определенный риск: увлекаясь содержанием, студенты могут игнорировать языковые нюансы, допуская фоссилизацию ошибок. Поэтому критически важно, чтобы структура проекта предусматривала этапы рефлексии и редактирования, где фокус намеренно возвращается к языковой форме.

Интересным аспектом является влияние работы с аутентичными источниками в рамках проектной деятельности на формирование жанровой компетенции. Для решения кейса студенты вынуждены анализировать реальные научные статьи, отчеты, техническую документацию на иностранном языке. Это обеспечивает иммерсию в профессиональный дискурс. Они видят, как функционируют языковые клише, как строятся аргументы, как используется пассивный залог или номинализация в реальных текстах их специальности. Происходит не механическое заучивание правил, а освоение моделей через наблюдение и имитацию. Моделирование профессиональной деятельности (Портнова, 2025) в учебной аудитории позволяет перенести эти наблюдения в собственную практику письма. Студент начинает понимать, что академический стиль — это не прихоть филологов, а функциональная необходимость, обеспечивающая объективность и точность передачи научной информации. Особую роль в развитии навыков академического письма играет цикличность проектной работы. В отличие от линейного выполнения упражнений, проект предполагает итеративность: написание черновика, получение обратной связи, доработка, финальная версия. Это полностью соответствует современному процессуальному подходу к обучению письму.

Междисциплинарный характер кейсов часто требует интеграции разнородных данных (например, технических расчетов и экономического обоснования), что учит студентов логическому структурированию текста, использованию средств когезии (связности) для объединения различных смысловых блоков. Навык синтеза информации из множественных источников (Бакулев, 2024) является одним из самых сложных в академическом письме, и именно работа над комплексными проектами создает идеальные условия для его тренировки. Стоит также затронуть вопрос о развитии лексической компетенции. Академическое письмо требует владения не только специальной терминологией, но и общенаучной лексикой (General Academic Lexicon), которая часто вызывает наибольшие трудности у студентов неязыковых вузов. В процессе работы над междисциплинарным кейсом студент сталкивается с необходимостью описывать процессы, причинно-следственные связи, классификации, сравнения. Это активизирует пласт лексики, который в обычных условиях остается в пассиве. Контекстуализация лексических единиц в рамках значимого для студента проекта способствует их более прочному запоминанию и, что важнее, формирует навык их адекватного употребления в письменной речи. Анализ различных педагогических школ показывает, что эффективность PBL в обучении письму значительно возрастает при использовании цифровых технологий и платформ для коллаборации. Совместное

редактирование документов в облачных сервисах позволяет визуализировать процесс создания текста, делает вклад каждого участника прозрачным и облегчает процесс рецензирования. Кроме того, возможность мгновенного доступа к корпусам текстов и онлайн-словарям развивает автономность обучающихся. Они учатся самостоятельно решать лингвистические проблемы, возникающие в ходе письма, что является важнейшим показателем сформированности академической грамотности. Цифровая среда проекта становится своего рода «строительными лесами» (scaffolding), поддерживающими студента на пути к созданию качественного текста.

Однако внедрение проектно-ориентированного подхода и междисциплинарных кейсов сопряжено с рядом трудностей организационного и методического характера. Прежде всего, это требует высокой квалификации преподавателей, способных не только обучать языку, но и ориентироваться в предметной области студентов, либо тесного сотрудничества языковых и профильных кафедр (Колесникова, 2024). Ко-тичинг (co-teaching) или бинарные занятия, где присутствуют преподаватель-предметник и преподаватель языка, являются идеальной, но организационно сложной моделью. Также существует проблема оценки индивидуального вклада студента в групповой письменный продукт. Необходимо разрабатывать сложные рубрики оценивания, учитывающие как качество финального текста, так и процесс его создания, а также метакогнитивные навыки участников. Важно отметить, что академическое письмо в рамках проектной деятельности не должно ограничиваться только жанром научной статьи. Современный инженер или ученый должен уметь писать технические предложения, патентные заявки, отчеты о прогрессе.

Междисциплинарные кейсы позволяют варьировать жанры, готовя студентов к реальному разнообразию профессиональной письменной коммуникации. Гибкость мышления, способность адаптировать стиль и структуру текста под конкретную задачу и аудиторию — это те навыки (Волкова, 2023), которые формируются именно в условиях вариативной проектной деятельности, недоступной при традиционном подходе. С точки зрения теории речевой деятельности, порождение письменного текста в ходе проектной работы характеризуется высокой степенью осознанности. Студент вынужден постоянно рефлексировать над тем, соответствует ли написанное поставленной цели, понятно ли это потенциальному читателю (заказчику, коллеге, научному сообществу). Эта постоянная смена позиций «автор — читатель — редактор» развивает так называемую «читательскую перспективу» (audience awareness), отсутствие которой является главной причиной коммуникативных неудач в академическом письме. Понимание того, что текст пишется для кого-то, с определенной целью, трансформирует отношение к процессу письма, наполняя его смыслом.

Рассматривая проблему через призму социокультурной теории, можно утверждать, что участие в проектах и решение кейсов является формой социализации в профессиональное сообщество. Язык академического письма — это код этого сообщества. Овладевая им в контексте квазипрофессиональной деятельности, студент проходит процесс профессиональной идентификации. Он начинает чувствовать себя не просто учеником, изучающим английский, а начинающим специалистом, использующим международный язык для участия в глобальном диалоге. Это мощнейший мотивационный фактор (Манахова, 2025), который невозможно переоценить. Критический анализ литературы позволяет выявить, что успешность применения данных методов напрямую зависит от тщательности проектирования учебных материалов. Кейс не должен быть просто набором текстов; он должен содержать когнитивный конфликт, требующий разрешения. Проект не должен быть просто рефератом; он должен предполагать создание нового знания или продукта. Только при соблюдении этих условий запускаются механизмы глубокой когнитивной переработки информации, ведущие к качественному скачку в развитии навыков письма.

Поверхностная имитация проектной деятельности без должного методического обеспечения может привести к обратному эффекту — закреплению ошибок и формированию ложного чувства компетентности. В контексте развития навыков аргументации, междисциплинарные кейсы предоставляют богатый материал для практики. Студентам часто приходится отстаивать выбранное техническое решение, обосновывать экономическую целесообразность, доказывать экологическую безопасность. Это требует использования сложных логических конструкций, средств выражения

причинно-следственных связей, уступки, контраста. Практика показывает, что именно в таких ситуациях студенты начинают активно использовать сложные синтаксические структуры и дискурсивные маркеры (Вороневская, 2024), которые в изолированных упражнениях казались им избыточными. Письменная фиксация аргументации дисциплинирует мышление, заставляет проверять логику рассуждений, что благотворно сказывается и на общей профессиональной компетентности. Необходимо также учитывать индивидуальные стили обучения студентов. Для кого-то работа в группе является стимулом, для кого-то — стрессом.

Проектная методика должна быть достаточно гибкой, чтобы предоставлять возможности для индивидуальной работы в рамках общего задания. Распределение ролей в команде (кто-то отвечает за сбор данных, кто-то за черновик, кто-то за редактирование) может быть эффективным приемом, однако важно обеспечить ротацию ролей, чтобы каждый студент прошел через все этапы создания письменного текста. Баланс между коллективной и индивидуальной ответственностью (Киселева, 2025) является тонким инструментом настройки учебного процесса. Обобщая теоретические подходы, можно констатировать, что интеграция PBL и междисциплинарных кейсов создает синергетический эффект. Проект задает рамку деятельности и мотивацию, кейс предоставляет содержание и контекст, а академическое письмо выступает средством реализации и фиксации результатов. В этой триаде происходит трансформация знаний из декларативной формы (знание правил) в процедурную (умение писать).

Язык становится живой материей, пластичным инструментом мысли, а не застывшей догмой учебника. Это соответствует современным требованиям к подготовке специалистов, способных к непрерывному самообразованию и профессиональному развитию в глобальной среде. Развитие навыков структурирования текста, таких как деление на абзацы, использование тематических предложений (*topic sentences*), логических переходов, также происходит более эффективно в проектной среде. Необходимость структурировать большой объем информации, полученной в ходе исследования, заставляет студентов осознанно подходить к архитектонике текста. Они на практике убеждаются, что плохая структура делает текст нечитабельным, а идеи — недоступными для понимания. Обратная связь от преподавателя и сокурсников в этом случае воспринимается не как придирка, а как помощь в улучшении коммуникативного качества продукта. Это меняет эмоциональный фон обучения (Зиннатуллина, 2025), делая его более конструктивным.

Заключение

Анализ теоретических основ и методических моделей позволяет утверждать, что применение проектно-ориентированного обучения в сочетании с междисциплинарными кейсами является мощным катализатором развития навыков академического письма у студентов неязыковых специальностей. Наблюдается качественный переход от репродуктивного уровня владения языком к продуктивному и творческому. Данный подход решает фундаментальную проблему отчуждения языковой подготовки от профессионального контекста, интегрируя их в единую деятельностьную систему. Формируемые компетенции выходят далеко за рамки сугубо лингвистических умений, охватывая навыки критического мышления, работы с информацией, командного взаимодействия и самоорганизации. Полученные в ходе теоретического осмысления выводы свидетельствуют о том, что ключевым механизмом эффективности является контекстуализация академического письма.

Помещение процесса создания текста в рамки решения профессионально значимой проблемы меняет мотивационную структуру учебной деятельности. Письмо становится осознанным инструментом профессиональной коммуникации, что способствует более глубокой интериоризации норм и конвенций академического дискурса. Снижение психологических барьеров и развитие жанровой грамотности происходят естественным путем через погружение в аутентичную среду и моделирование реальных исследовательских ситуаций. Перспективы применения полученных результатов связаны с необходимостью кардинального пересмотра учебных планов и программ по иностранному языку в неязыковых вузах.

Требуется переход от линейных грамматико-переводных курсов к модульным, междисциплинарным программам, построенным вокруг проектной деятельности. Это предполагает тесную коллаборацию языковых кафедр с выпускающими, создание банков междисциплинарных кейсов и разработку новых критериев оценки, ориентированных на комплексный результат. Такой подход позволит готовить специалистов, конкурентоспособных на международном рынке труда, способных не только потреблять, но и генерировать новое знание на глобальном языке науки. Внедрение описанных методологий требует системных изменений в подготовке преподавательского состава. Педагог новой формации должен обладать компетенциями в области педагогического дизайна, фасилитации групповой работы и основ предметной области студентов. Только при условии высокой методической готовности преподавателей и административной поддержки вузов потенциал проектно-ориентированного обучения может быть реализован в полной мере, обеспечивая высокое качество подготовки выпускников, готовых к вызовам современного научного и профессионального мира.

Список литературы

1. Бакулев А.В., Боголепова С.В. Современные подходы к обучению иностранному языку в преподавании академического письма // Вестник Томского государственного университета. 2024. № 509. С. 113-120.
2. Башеров О.И., Сачкова Е.В., Кардович И.К., Барышникова О.В. Интеграция английского языка в профессиональную подготовку студентов неязыковых специальностей: междисциплинарный подход // Управление образованием: теория и практика. 2024. № 2-1 (76). С. 205-214.
3. Волкова М.С., Переверзева Н.А. Роль иностранных языков в гуманитарном образовании учащихся университета спорта // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2023. № 2. С. 66.
4. Вороневская Н.В., Буцык Е.Д. Проектная деятельность как элемент обучения студентов неязыковых вузов академическому письму в жанре статистического обзора (на материале английского языка) // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2024. Т. 9. № 7. С. 642-646.
5. Ден А. Специфика формирования навыка письма на корейском языке у обучающихся педагогического вуза // Письма в Эмиссия.Оффлайн. 2025. № 5. С. 3517.
6. Зиннатуллина Л.М., Валеева Э.Э. Сравнительный анализ методов обучения академической иноязычной коммуникации магистрантов неязыковых специальностей // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2025. № 9. С. 151-163.
7. Киселева М.В. Академическое письмо на русском и английском языке в парадигме современного высшего образования России // Alma Mater (Вестник высшей школы). 2025. № 3. С. 92-104.
8. Колесникова Н.И., Невоструева Д.С. Академическое письмо в Республике Корея и проблемы обучения // Язык и культура. 2024. № 65. С. 193-213.
9. Манахова Е.Б. Развитие навыков профессионально ориентированного письма при обучении языку специальности как востребованный компонент подготовки экономиста // Мир науки, культуры, образования. 2025. № 3 (112). С. 159-161.
10. Островая Ю.С. Развитие навыков академического письма на французском языке в неязыковом вузе // Иностранные языки в школе. 2024. № 7. С. 68-72.
11. Портнова Т.Ю. Развитие навыков написания аннотаций к научным статьям на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе // Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык. 2025. № 4. С. 160-170.
12. Смирнова Н.Б., Шарова С.Н. Обучение деловой письменной коммуникации студентов неязыкового вуза на примере будущих менеджеров предприятий сервиса в сфере красоты // Проблемы современного педагогического образования. 2025. № 86-3. С. 265-268.
13. Старостина Н.В., Петрищева О.С. Проблема развития компетенции англоязычного академического письма на этапе магистратуры // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30. № 1. С. 78-86.

14. Танцура Т.А. Развитие навыков академического письма в процессе обучения иностранному языку аспирантов // Бизнес. Образование. Право. 2024. № 2 (67). С. 492-496.
15. Шпит Е.И. Развитие профессиональных умений в академическом письме у аспирантов // Непрерывное образование: XXI век. 2023. № 3 (43). С. 95-111.

The impact of project-based learning and interdisciplinary cases on the development of academic writing skills in a foreign language among students of non-language majors

Khava A. Gazimaeva

Assistant

A. A. Kadyrov Chechen State University

Grozny, Russia

gazimaeva@chesu.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Timerlan I. Usmanov

PhD (Philology), Associate Professor

Chechen State Pedagogical University

Grozny, Russia

usmanov@chspu.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 08.11.2025

Accepted 20.12.2025

Published 30.12.2025

UDC 378.016

DOI 10.25726/z9520-4142-6588-q

EDN GOCTOH

VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The article examines the impact of project-based learning and interdisciplinary cases on the development of academic writing in a foreign language among students of non-language disciplines in the context of the transformation of requirements for graduates, including the need to produce genre- and rhetorically appropriate written outputs for international scholarly communication. It is shown that the key difficulty lies not only in a lack of lexico-grammatical resources but also in underdeveloped discourse skills: the ability to construct argumentation, ensure cohesion and logical textual architecture, and observe the conventions of English-language academic style under a high cognitive load imposed by professional content. On the basis of a systemic-structural analysis of pedagogical and psycholinguistic approaches, it is revealed that project work functionally aligns with the logic of research activity and thus creates an authentic motivating context in which writing serves as a tool for solving professionally significant tasks rather than as an isolated practice of formal rules. Interdisciplinary cases enhance this effect by requiring the synthesis of heterogeneous data and shifting attention to meaning, which reduces anxiety and frees resources for idea generation, while simultaneously stimulating the search for precise formulations to ensure the persuasiveness of the outcome for the team and an external audience. The importance of group work, peer review, and iterative editing is emphasized as mechanisms for developing metacognitive control and a “reader perspective” that are critical for preventing communicative breakdowns. The risks of error fossilization under the dominance of a content focus and the

need for embedded stages of reflection and targeted language refinement are analyzed separately. The contribution of working with authentic texts and digital collaborative platforms to the acquisition of genre models, general academic vocabulary, and learner autonomy is noted. Organizational constraints are discussed, including requirements for teacher qualifications, interdepartmental cooperation, and the development of assessment criteria for individual contribution and process-related parameters of writing, and the practical relevance of the approach for training specialists capable of producing diverse professional written documents in the global scientific and technical environment is emphasized.

Keywords

project-based learning, interdisciplinary cases, academic writing, foreign language, students of non-language majors.

References

1. Bakulev A. V., Bogolepova S. V. Modern approaches to teaching a foreign language in academic writing instruction // *Bulletin of Tomsk State University*. 2024. No. 509. Pp. 113-120.
2. Basherov O. I., Sachkova E. V., Kardovich I. K., Baryshnikova O. V. Integration of the English language into professional training of students of non-linguistic specialties: an interdisciplinary approach // *Education management: theory and practice*. 2024. No. 2-1 (76). Pp. 205-214.
3. Den A. Specific features of developing writing skills in the Korean language among students of a pedagogical university // *Letters to Emissia*. Offline. 2025. No. 5. P. 3517.
4. Kiseleva M. V. Academic writing in Russian and English in the paradigm of modern higher education in Russia // *Alma Mater (Bulletin of higher education)*. 2025. No. 3. Pp. 92-104.
5. Kolesnikova N. I., Nevostrueva D. S. Academic writing in the Republic of Korea and problems of teaching // *Language and culture*. 2024. No. 65. Pp. 193-213.
6. Manakhova E. B. Development of professionally oriented writing skills in teaching the language of specialty as a demanded component of economist training // *World of science, culture, education*. 2025. No. 3 (112). Pp. 159-161.
7. Ostrovaya Yu. S. Development of academic writing skills in the French language at a non-linguistic university // *Foreign languages at school*. 2024. No. 7. Pp. 68-72.
8. Portnova T. Yu. Development of skills in writing abstracts for research articles in foreign language classes at a non-linguistic university // *Crede Experto: transport, society, education, language*. 2025. No. 4. Pp. 160-170.
9. Shpit E. I. Development of professional skills in academic writing among postgraduate students // *Lifelong education: the 21st century*. 2023. No. 3 (43). Pp. 95-111.
10. Smirnova N. B., Sharova S. N. Teaching business written communication to students of a non-linguistic university using the example of future managers of service enterprises in the beauty industry // *Problems of modern pedagogical education*. 2025. No. 86-3. Pp. 265-268.
11. Starostina N. V., Petrishcheva O. S. The problem of developing English-language academic writing competence at the master's degree stage // *Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*. 2024. Vol. 30. No. 1. Pp. 78-86.
12. Tantsura T. A. Development of academic writing skills in the process of teaching a foreign language to postgraduate students // *Business. Education. Law*. 2024. No. 2 (67). Pp. 492-496.
13. Volkova M. S., Pereverzeva N. A. The role of foreign languages in the humanitarian education of students of a university of sport // *Physical culture: upbringing, education, training*. 2023. No. 2. P. 66.
14. Voronevskaya N. V., Butsyk E. D. Project-based activity as an element of teaching academic writing in the genre of a statistical review to students of non-linguistic universities (based on the English language) // *Pedagogy. Issues of theory and practice*. 2024. Vol. 9. No. 7. Pp. 642-646.
15. Zinnatullina L. M., Valeeva E. E. Comparative analysis of methods of teaching academic foreign-language communication to master's students of non-linguistic specialties // *Scientific and methodological electronic journal "Concept"*. 2025. No. 9. Pp. 151-163.

Н. Н. Глубоковский как ученый и педагог

Руслан Николаевич Еремеев

Кандидат богословия, доктор теологии (PhD), эксперт Центра изучения наследия русского зарубежья
Российский университет дружбы народов

Москва, Россия

EremeevRN1973@gmail.com

ORCID 0009-0009-3362-6679

Поступила в редакцию 05.10.2025

Принята 22.11.2025

Опубликована 30.11.2025

УДК 37(092)

DOI 10.25726/c5886-8402-4068-o

EDN PDJUBY

БАК 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

Статья посвящена научно-педагогической деятельности известного доктора богословия, профессора Н. Н. Глубоковского, оказавшего значительное влияние на развитие высшего богословского образования в России и за рубежом в конце XIX начале XX века. Учитывая исторический период, в рамках которого жил и работал Н. Н. Глубоковский, в настоящем исследовании его научно-педагогическая деятельность разделена на две части: российскую и эмиграционную. В рамках каждой части в представленном исследовании автором отражены основные достижения ученого, в том числе в области развития высшего богословского образования, обозначены его педагогические взгляды. Учитывая, что в настоящей статье Н. Н. Глубоковский рассматривается именно как ученый и педагог, автор уделяет особое внимание этапам построения его научно-педагогической карьеры, акцентирует внимание на заслуженных почетных званиях в области образования и науки. В завершении статьи автор говорит о перспективах продолжения изучения жизни и деятельности Н.Н. Глубоковского, что обусловлено наличием работ ученого, созданных им в период эмиграции и в настоящее время не введенных в научный оборот. Результаты настоящей статьи могут быть полезны современным исследователям истории богословского образования, наследия русской эмиграции, а также в работе современных духовных образовательных организаций, в том числе в построении программ их развития.

Ключевые слова

педагог, высшее богословское образование, русская богословская школа, наука, русское зарубежье, наследие русской эмиграции.

Введение

После октябрьской революции 1917 года богословское образование в России пришло в упадок и могло продолжить свое существование только в эмиграции. Учитывая данные обстоятельства историю высшего духовного образования конца XIX — начала XX века невозможно представить без изучения наследия русского зарубежья, представители которого не только сохранили наследие русской богословской школы, но и внесли значительный вклад в развитие педагогической науки за пределами Родины.

Несмотря на их роль в развитии образовательной и научной деятельности, в настоящее время в современной педагогической науке их наследие мало изучено, в том числе потому, что сохранившиеся труды первой волны русской эмиграции до сих пор рассеяны по музеям и архивам. Также наиболее

неизученной остается зарубежная часть их биографии, а также архивные документы, хранящиеся за границей.

Несмотря на имеющиеся пробелы, в последние десятилетия современная наука о русском зарубежье стала претерпевать некоторые изменения. В исследовательскую работу стали включаться специалисты из разных научных отраслей: историки, архивисты и, конечно, представители педагогического сообщества.

Понимая, что труды отдельных представителей русской эмиграции определяют восприятие России в мире на протяжении многих десятилетий, автор данного исследования считает их изучение и популяризацию в настоящее время особенно актуальными. Среди значимых фигур, сыгравших важную роль в развитии богословского образования и науки в России и за рубежом, а также знакомстве международной общественности с достижениями русской богословской школы автор выделяет Н. Н. Глубоковского.

По мнению автора настоящей статьи Н. Н. Глубоковский является очень значимой фигурой как в научной, так и в образовательной сфере рассматриваемого исторического периода, оказавшей сильное влияние на построение и развитие богословского образования в России и мире.

В своей работе иеромонах Ферапонт (Широков) пишет про Н. Н. Глубоковского: «его жизненный путь был типичным для представителя духовного сословия XIX века, однако в то же самое время достаточно уникальный по значимости его деятельности и признанию в научном обществе» (Иеромонах Ферапонт Широков, 2021, С. 150).

Дополняет характеристику Н. Н. Глубоковского Н. Р. Казански, который указывает, что: «Николай Никанорович Глубоковский (1863–1937) по праву признан во всем мире одним из наиболее авторитетных ученых-богословов первой половины XX века» (Казански, 2017, С. 369).

Материалы и методы исследования

При подготовке данной статьи автором были изучены работы ученых, рассматривающих жизнь и творчество Н. Н. Глубоковского, в том числе:

– переписка Н. Н. Глубоковского с писателем В. В. Розановым (Воронцова, Ломоносов, 2007); протоиереем Николаем Малиновским (иеромонах Ферапонт (Широков), 2021); профессорами Московской духовной академии (Богданова, Клементьев, 2021); ректором Киевской духовной академии епископом Василием (Богдашевским) (Богданова, Клементьев, 2015);

– работы Н. Н. Глубоковского, в том числе «Война и мир» в Финляндской Православной Церкви» (Шевченко, 2009); «Русская богословская наука в ее историческом развитии и новейшем состоянии» (Солнцев, 2011); редактирование перевода Священного Писания (Щербаков, 2024; Реморова, 2009); «Лекции по Священному Писанию Нового Завета» (Юревич, 2006); сборник «Академические обеты и заветы» (Еремеев, 2004);

– деятельность Н. Н. Глубоковского, в том числе в эмиграции (Шкаровский, 2021; Казански Н.Р., 2017; Сухова, 2011).

В результате изучения вышеперечисленных работ, составивших теоретическую основу представленного исследования, необходимо отметить, что авторы в своих трудах кратко отмечают, что Н. Н. Глубоковский был выдающимся ученым и педагогом, но только в единичных работах этой социальной роли профессора, оказавшего существенное влияние на развитие богословского образования в России и за рубежом, уделено немного больше внимания.

Понимая важность изучения наследия русского зарубежья, целью настоящего исследования автор видит рассмотрение вклада Н. Н. Глубоковского как ученого и педагога в развитие высшего богословского образования в конце XIX — начале XX века.

Для достижения цели исследования автором определены следующие задачи:

1. Провести анализ теоретических источников, рассматривающих жизнь и творчество Н. Н. Глубоковского, внесшего значительный вклад в развитие высшего богословского образования в России и за рубежом.

2. Определить вклад Н. Н. Глубоковского в развитие высшего богословского образования в российский и эмиграционный периоды его жизни и творчества.

Таким образом, новизна настоящего исследования заключается в том, что в работе рассмотрена научно-педагогическая деятельность Н. Н. Глубоковского, а также определен его вклад в развитие богословского образования в России и за рубежом.

Практическая значимость настоящего исследования заключается в возможности использования его результатов в учебно-методической работе образовательных организаций разного уровня, в том числе при подготовке лекционных материалов по истории становления и развития богословского образования в России и за рубежом.

К методам настоящего исследования относятся: изучение и анализ философской, педагогической и иной литературы; систематизация и обобщение документов и материалов, позволяющих проанализировать научную и педагогическую деятельность Н.Н. Глубоковского.

Результаты и обсуждение

Педагогическую и научную деятельность Н. Н. Глубоковского можно разделить на два больших периода: российский в статусе ведущего деятеля богословской науки и эмиграционный, относящийся к жизни за границей, что позволило ему принять участие в создании ряда богословских школ в европейских столицах.

Период педагогической и научной работы Н. Н. Глубоковского в России определяется с 1890 по 1921 годы, включающие:

- «преподавание Священного Писания в Воронежской духовной семинарии (1890 — 1891 гг.)» (Шкаровский, 2021, С. 94);
- «работа в Санкт-Петербургской духовной академии (1891 — 1916 гг.)» (Шкаровский, 2021, С. 94);
- присуждение Советом Московской духовной академии степени доктора богословия (1898 г.);
- «избрание членом Предсоборного присутствия при Святейшем Синоде (1906 — 1907 гг.)» (Шкаровский, 2021, С. 94);
- выпуск книги «По вопросам духовной школы средней и высшей и об учебном комитете при Св. Синоде» (1907 г.);
- избрание членом-корреспондентом Российской императорской академии наук (1909 г.);
- «утверждение в звании заслуженного ординарного профессора и избрание почетным членом Петроградской духовной академии (1916 г.)» (Шкаровский, 2021, С. 94);
- работа в «Петроградском университете и утверждение в звании профессора кафедры истории религий в Передней Азии факультета общественных наук (1918 — 1921 гг.)» (Богданова, Клементьев, 2015, С. 100);

Перечислив основные даты и события научно-педагогической деятельности Н. Н. Глубоковского в основном в дореволюционной России, автор обращается к исследованию М. В. Шкаровского, в котором подчеркнуто большое значение для профессора педагогической деятельности: «Кроме священства я не знаю в мире служения выше профессорского. До самого конца академической деятельности для меня аудитория была священным храмом, а профессорская кафедра — святейшим алтарем, куда я неизменно вступал со страхом Божиим и верою...» (Шкаровский, 2021, С. 95).

В работе Ф. Широкова также отмечается, что Н.Н. Глубоковский «еще в конце XIX века в ряде своих статей говорил о методах педагогической работы, резко критиковал деятельность Учебного комитета при Святейшем Синоде, выступал за разделение духовной школы на общеобразовательную (духовную гимназию) и богословско-пастырскую, за создание богословских факультетов при университетах, за предоставление академическим Советам права помимо Святейшего Синода утверждать ученые степени — магистра и доктора, за изменение программ духовных академий» (Широков, 2021, С. 98).

В указанный выше период Н. Н. Глубоковский заботился о повышении уровня духовного образования в России. Говоря о проблеме низкого уровня образования в духовной школе ученый использовал все доступные ему способы, позволяющие донести ее важность общественности. Как отмечают в своем исследовании И. В. Воронцова и А. В. Ломоносов, «борясь с тенденцией монашеской автономии, Н. Н. Глубоковский стремился вывести духовную школу из-под жесткого контроля церковной иерархии, превратить духовные академии в богословские факультеты при университетах. Он предлагал В. В. Розанову провести на страницах газеты «Новое время» опрос общественного мнения по этому вопросу» (Воронцова, Ломоносов, 2007, С. 5).

В своем исследовании Т. А. Богданова отмечает, что «помимо фундаментальных работ по экзегетике и истории Церкви, принесших Н. Н. Глубоковскому известность и мировое признание, он много потрудился над разработкой концепции реформы духовного образования, прежде всего высших учебных учреждений — духовных академий. В его работах по истории духовного образования в России соединились познания историка и опыт духовного педагога» (Богданова, 2016, С. 65-66).

В отличие от многих соотечественников Н. Н. Глубоковский избежал прямых репрессий со стороны советской власти и, покинув Россию, проживал за рубежом, возобновив там свою научно-педагогическую деятельность, которая определяется с 1921 по 1937 годы, включающие:

- выезд по направлению Российской Академии наук выехал в зарубежную командировку (1921 г.);
- чтение лекций в Белградском университете (1922 — 1923 гг.);
- назначение Постановлением Священного Синода Болгарской Церкви членом Комиссии по реформе церковного календаря (1924 г.);
- «избрание действительным членом Славянского Дружества в Болгарии (1924 г.)» (Шкаровский, 2021, С. 98);
- «работа на кафедре Священного Писания Нового Завета в должности ординарного профессора Богословского факультета Софийского университета (1923 — 1937 гг.)» (Шкаровский, 2021, С. 97);
- «избрание членом-корреспондентом Болгарской академии наук (1929 г.)» (Шкаровский, 2021, С. 98);
- публикация в Софии книги «Евангелия и их благовестие о Христе Спасителе и его искупительном деле» (1932 г.);
- избрание почетным членом Свято-Сергиевского богословского института в Париже (1935 г.).

Для характеристики Н. Н. Глубоковского в период эмиграции можно привести слова Н. Р. Казарского: «Жизнь Н. Н. Глубоковского в эмиграции была, как и прежде, насыщенной и плодотворной — преподавательская, научная, издательская, церковно-общественная работа делают его не только выдающейся фигурой ученого мира русской диаспоры, но и патриархом православной богословской науки в Болгарии» (Казарски, 2017, С. 370).

В период пребывания в эмиграции научно-педагогическая деятельность Н. Н. Глубоковского включала в себя не только взаимоотношения со студентами и коллегами по высшей школе. Во многом она определялась и теми задачами в сфере богословского образования, которые ставились ученым для его развития.

В эмиграционный период Н. Н. Глубоковский жил и работал в разных европейских странах, в том числе Финляндии (1921 — 1922 гг.), Сербии (1922 — 1923 гг.) и, конечно, Болгарии (1923 — 1937 гг.). Авторские лекции профессора, прочитанные в этот период и не изданные до настоящего времени, представляют отдельный интерес для исследователей и включают в себя машинописные и рукописные тексты лекций Н. Н. Глубоковского на шведском языке «Уппсала – София» (1927-1928); рукописные тексты лекций Н. Н. Глубоковского «Конспективные заметки по Введению в Ветхий Завет (Белградский университет)» (1922-1923); рукописный текст первой лекции Н. Н. Глубоковского в Софийском Университете (Болгария) на новооткрывшемся богословском факультете для студентов 1-го курса 1923, XI, 6(19) «Новый Завет как предмет изучения при современном положении христианства»; рукопись доц.

Хр. Гаурова на болгарском языке лекционного материала Н. Н. Глубоковского «Лекции по истории новозаветного канона» (1930) и другие материалы.

Описываемый период безусловно был непростым для ученого, но в тоже время раскрыл и его организаторские таланты. Автор статьи отмечает, что с одной стороны профессор был прекрасным лектором, которого приглашали многие европейские университеты, а с другой, обладал талантом организатора, способного создавать целые факультеты, способствующие популяризации и развитию богословского образования в мире. Основными площадками, на базе которых Н.Н. Глубоковский занимался созданием богословских факультетов являлись Софийский университет и Свято-Сергиевский богословский институт в Париже.

Подводя итоги исследования автором получены следующие результаты:

- итогом научной и преподавательской деятельности Н. Н. Глубоковского стало создание систематического библейского богословия. Им был разработан и внедрен учебный курс, охватывающий теологические дисциплины по книгам Священного Писания Нового завета и посланиям апостола Павла. Также ученый считал важным вопрос подготовки кадров для духовных учебных заведений и для его решения предлагал создать педагогический институт на базе одной из духовных академий;
- в период научно-педагогической работы в России до своей эмиграции, совпавшей с разгромом богословского образования в России, Н. Н. Глубоковский принимал непосредственное участие во всех проводимых реформах в сфере отечественного богословского образования. Его позиция оказала решающее влияние на изменение концепции преподавания библейских, исторических, патрологических дисциплин в духовных семинариях и академиях. В частности, он сумел обосновать необходимость изучения самих текстов Священного Писания, первоисточников по церковной истории и авторских текстов Святых отцов, а не пересказ или толкование в учебниках по данным дисциплинам;
- находясь в эмиграции Н. Н. Глубоковский почти 16 лет занимался плодотворной научно-педагогической деятельностью, опубликовал свыше 160 научных книг, статей, заметок, рецензий и интервью. Помимо активной научной и преподавательской работы стал одним из создателей богословского факультета Софийского университета и Свято-Сергиевского православного богословского института в Париже, в значительной степени влиял на церковную политику Болгарии того времени, равно, как и на церковную жизнь русской эмиграции;
- значительная часть научного и педагогического наследия Н. Н. Глубоковского осталась неопубликованной. Большая часть архива ученого была найдена в частной коллекции в Софии автором настоящей статьи, исследовавшим наследие богословов русской эмиграции в рамках подготовки своей докторской диссертации, оцифрована, систематизирована по видам входящих в него документов в форме описи для дальнейшего изучения и введения в научный оборот (Еремеев, 2003);
- большой интерес в части введения в научный оборот и издания представляют собой авторские лекции Н. Н. Глубоковского, прочитанные им в разных европейских университетах в период эмиграции. Данная часть творческого наследия ученого в случае публикации внесет значительный вклад не только в историю, но в методологию богословской науки.

Заключение

Анализ результатов представленного в статье исследования позволяет сделать следующие выводы:

1. Проведен анализ теоретических источников, в которых рассматривалась жизнь и творчество Н. Н. Глубоковского, внесшего значительный вклад в развитие высшего богословского образования в России и за рубежом.

2. Определен вклад Н. Н. Глубоковского в развитие высшего богословского образования в конце XIX — начале XX века в российский и эмиграционный периоды его жизни и творчества.

В заключении важно отметить, что Н. Н. Глубоковский имел почти 40 лет непрерывной педагогической практики и уникальный профессиональный путь, обусловленный опытом преподавания на различных образовательных ступенях и в образовательных организациях нескольких стран.

Список литературы

1. Богданова Т.А., Клементьев А.К. «„Род учёных“ не погибнет на свете» (переписка из двух столиц профессора Н.Н. Глубоковского и епископа Василия (Богдашевского) 1917, 1921 гг.) // Вестник Екатеринбургской духовной семинарии. 2015. № 3(11). С. 100–199.
2. Богданова Т.А. «У Троицы в академии...»: Н.Н. Глубоковский, историк Московской духовной академии // Вестник Екатеринбургской духовной семинарии. 2016. № 2(14). С. 59–102.
3. Богданова Т.А., Клементьев А.К. Письма профессоров Московской духовной академии профессору Петроградской духовной академии Николаю Никаноровичу Глубоковскому (1902, 1921 гг.) // Вестник Екатеринбургской духовной семинарии. 2021. № 35. С. 267–332.
4. Воронцова И.В., Ломоносов А.В. Письма профессора Н.Н. Глубоковского писателю В.В. Розанову в отделе рукописей Российской государственной библиотеки // Отечественные архивы. 2007. № 4. С. 78–87.
5. Еремеев П.Н. Н.Н. Глубоковский. Академические обеты и заветы // Богословский вестник. 2004. Т. 4. С. 379–391.
6. Еремеев Р.Н. Софийский архив Н.Н. Глубоковского // Церковь и время. Научно-богословский и церковно-общественный журнал. 2003. № 2(23). С. 140–156.
7. Иеромонах Ферапонт Широков П.Ф. Письма протоиерея Николая Малиновского Н.Н. Глубоковскому как источник изучения истории Вологодской духовной семинарии // Образовательная среда организации: связь поколений в вопросах духовно-нравственного и патриотического воспитания человека и гражданина: сборник трудов III Международной научно-практической конференции. Ижевск, Издательство УИР ИжГТУ имени М.Т.Калашникова, 2021. С. 150–156.
8. Казански Н.Р. Профессор Николай Никанорович Глубоковский, великий русский богослов в Болгарии // Вестник Екатеринбургской духовной семинарии. 2017. № 2(18). С. 369–376.
9. Реморова Е.Е. Н.Н. Глубоковский и К.П. Победоносцев: о творческом взаимодействии в деле перевода на русский язык Нового Завета // Сибирский филологический журнал. 2009. № 1. С. 125–130.
10. Солнцев Н.И. Развитие русской церковно-исторической науки в концепции Н.Н. Глубоковского // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия Экономика. Информатика. 2011. № 13(108). С. 165–169.
11. Сухова Н.Ю. Н.Н. Глубоковский. Судьба христианского ученого. Альянс-Архео, 2010 // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 1 Богословие. Философия. 2011. № 3(35). С. 129–134.
12. Шевченко Т.И. Н.Н. Глубоковский. «Война и мир» в Финляндской Православной Церкви // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 2 История. История Русской Православной Церкви. 2009. № 2(31). С. 99–119.
13. Широков П.Ф. «Приветствую Вас, генерала из генералов в ученом мире...» письма ректора Вологодской семинарии протоиерея Николая Малиновского Н.Н. Глубоковскому (1907, 1910 гг.) // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 2 История. История Русской Православной Церкви. 2021. № 98. С. 145–166.
14. Широков Ф. «Религиозное образование и развитие, это насущная и естественная потребность русского человека...»: Н.Н. Глубоковский и Вологодская духовная семинария // Богословский сборник Тамбовской духовной семинарии. 2021. № 1(14). С. 92–102.
15. Шкаровский М.В. Деятельность профессора Петроградской духовной академии Н.Н. Глубоковского в эмиграции и судьба его научного наследия // Русско-Византийский вестник. 2021. № 4(7). С. 92–105.
16. Щербаков И.Т. Н.Н. Глубоковский и дело перевода Священного Писания (комментарии к церковнославянскому переводу и переводческому опыту К.П. Победоносцева) // Труды Белгородской православной духовной семинарии (с миссионерской направленностью). 2024. № 19. С. 105–114.

17. Юревич Д.В. Профессор Н.Н. Глубоковский как экзегет Священного Писания (предисловие) // Лекции по Священному Писанию Нового Завета. Москва, Свято-Владимирское Братство, 2006. С. 14–39.

N. N. Glubokovsky as a scientist and teacher

Ruslan N. Ereemeev

Candidate of Theology, Doctor of Theology (PhD), expert at the Center for the Study of the Heritage of the Russian Abroad

RUDN University

Moscow, Russia

EreemeevRN1973@gmail.com

ORCID 0009-0009-3362-6679

Received 05.10.2025

Accepted 22.11.2025

Published 30.11.2025

UDC 37(092)

DOI 10.25726/c5886-8402-4068-o

EDN PDJUBY

VAK 5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

The article is devoted to the scientific and pedagogical activity of the famous Doctor of theology, Professor N. N. Glubokovsky, who had a significant impact on the development of higher theological education in Russia and abroad in the late 19th and early 20th centuries. Taking into account the historical period during which N. N. Glubokovsky lived and worked, in this study his scientific and pedagogical activity is divided into two parts: Russian and emigration. Within each part of the presented research, the author reflects the main achievements of the scientist, including in the field of higher theological education, and outlines his pedagogical views. Considering that in this article N. N. Glubokovsky is considered precisely as a scientist and teacher, the author pays special attention to the stages of building his scientific and pedagogical career, focuses on well-deserved honorary titles in the field of education and science. At the end of the article, the author talks about the prospects of continuing to study the life and work of N. N. Glubokovsky, which is due to the presence of the scientist's works created by him during his emigration and currently not put into scientific circulation. The results of this article may be useful to modern researchers of the history of theological education, the legacy of Russian emigration, as well as in the work of modern spiritual educational organizations, including in building programs for their development.

Keywords

teacher, higher theological education, Russian theological school, science, Russian diaspora, heritage of Russian emigration.

References

1. Bogdanova T.A., Klementiev A.K. "The lineage of scholars' will not perish in the world" (correspondence between Professor N.N. Glubokovsky and Bishop Vasily (Bogdashevsky) from two capitals, 1917, 1921) // Bulletin of the Yekaterinburg Theological Seminary. 2015. No. 3(11). Pp. 100–199.

2. Bogdanova T.A. "At the Trinity in the academy...": N.N. Glubokovsky, historian of the Moscow Theological Academy // *Bulletin of the Yekaterinburg Theological Seminary*. 2016. No. 2(14). Pp. 59–102.
3. Bogdanova T.A., Klementiev A.K. Letters of professors of the Moscow Theological Academy to Professor of the Petrograd Theological Academy Nikolai Nikanorovich Glubokovsky (1902, 1921) // *Bulletin of the Yekaterinburg Theological Seminary*. 2021. No. 35. Pp. 267–332.
4. Vorontsova I.V., Lomonosov A.V. Letters of Professor N.N. Glubokovsky to writer V.V. Rozanov in the Manuscripts Department of the Russian State Library // *Domestic Archives*. 2007. No. 4. Pp. 78–87.
5. Ereemeev P.N. N.N. Glubokovsky. Academic vows and testaments // *Theological Bulletin*. 2004. Vol. 4. Pp. 379–391.
6. Ereemeev R.N. The Sofia archive of N.N. Glubokovsky // *Church and Time. Scholarly Theological and Church-Social Journal*. 2003. No. 2(23). Pp. 140–156.
7. Hieromonk Ferapont Shirokov P.F. Letters of Archpriest Nikolai Malinovsky to N.N. Glubokovsky as a source for studying the history of the Vologda Theological Seminary // *Educational environment of an organization: continuity of generations in issues of spiritual-moral and patriotic education of the individual and citizen: proceedings of the 3rd International scholarly and practical conference*. Izhevsk, Publishing House of UIR Izhevsk State Technical University named after M.T. Kalashnikov, 2021. Pp. 150–156.
8. Kazanski N.R. Professor Nikolai Nikanorovich Glubokovsky, a great Russian theologian in Bulgaria // *Bulletin of the Yekaterinburg Theological Seminary*. 2017. No. 2(18). Pp. 369–376.
9. Remorova E.E. N.N. Glubokovsky and K.P. Pobedonostsev: on creative interaction in the translation of the New Testament into Russian // *Siberian Journal of Philology*. 2009. No. 1. Pp. 125–130.
10. Solntsev N.I. The development of Russian church-historical scholarship in the conception of N.N. Glubokovsky // *Scholarly Bulletin of Belgorod State University. Series Economics. Informatics*. 2011. No. 13(108). Pp. 165–169.
11. Sukhova N.Yu. N.N. Glubokovsky. The fate of a Christian scholar. Alliance-Archeo, 2010 // *Bulletin of St. Tikhon's Orthodox University for the Humanities. Series 1 Theology. Philosophy*. 2011. No. 3(35). Pp. 129–134.
12. Shevchenko T.I. N.N. Glubokovsky. "War and peace" in the Finnish Orthodox Church // *Bulletin of St. Tikhon's Orthodox University for the Humanities. Series 2 History. History of the Russian Orthodox Church*. 2009. No. 2(31). Pp. 99–119.
13. Shirokov P.F. "I greet YOU, the general of generals in the scholarly world...": letters of the rector of the Vologda Seminary, Archpriest Nikolai Malinovsky, to N.N. Glubokovsky (1907, 1910) // *Bulletin of St. Tikhon's Orthodox University for the Humanities. Series 2 History. History of the Russian Orthodox Church*. 2021. No. 98. Pp. 145–166.
14. Shirokov F. "Religious education and development is an urgent and natural need of the Russian person...": N.N. Glubokovsky and the Vologda Theological Seminary // *Theological Collection of the Tambov Theological Seminary*. 2021. No. 1(14). Pp. 92–102.
15. Shkarovsky M.V. The activity of Professor of the Petrograd Theological Academy N.N. Glubokovsky in emigration and the fate of his scholarly legacy // *Russian-Byzantine Bulletin*. 2021. No. 4(7). Pp. 92–105.
16. Shcherbakov I.T. N.N. Glubokovsky and the work of translating Holy Scripture (commentaries on the Church Slavonic translation and the translation experience of K.P. Pobedonostsev) // *Proceedings of the Belgorod Orthodox Theological Seminary (with a missionary orientation)*. 2024. No. 19. Pp. 105–114.
17. Yurevich D.V. Professor N.N. Glubokovsky as an exegete of Holy Scripture (preface) // *Lectures on Holy Scripture of the New Testament*. Moscow, St. Vladimir Brotherhood, 2006. Pp. 14–39.

Формирование межкультурной компетенции студентов университета через анализ пословиц о еде в английской и русской лингвокультурах

Муса Рукманович Овхадов

Директор Института чеченского языка, профессор кафедры общего языкознания
Институт чеченского языка
Грозный, Россия
Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова
Грозный, Россия
ovkhadov@nminst.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Разета Дадуевна Шамилёва

Кандидат филологических наук, доцент
Чеченский государственный педагогический университет
Грозный, Россия
shamileva@chspu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Илина Султановна Зукаева

Специалист-эксперт
Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова
Грозный, Россия
zukaeva@chesu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 10.11.2025

Принята 20.12.2025

Опубликована 30.12.2025

УДК 37.014:81'42

DOI 10.25726/k4643-5831-3707-k

EDN BNSHOV

БАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Статья рассматривает лингводидактический потенциал паремиологического фонда с гастрономической семантикой в формировании межкультурной компетенции студентов университета на материале английской и русской лингвокультур. Межкультурная компетентность интерпретируется как интегративная способность, включающая когнитивный, аффективный и поведенческий компоненты, а пословицы о еде осмысляются как компактный носитель аксиологических установок, исторически закреплённых норм поведения и моделей категоризации опыта. Показано, что глуттоническая картина мира выступает устойчивой семиотической системой: витальная потребность в пище переходит в культурный код, позволяющий реконструировать особенности мировосприятия и снижать риск коммуникативных неудач в межкультурном взаимодействии. Теоретическое сопоставление паремий осуществляется с опорой на сплошную выборку из лексикографических источников и комплекс методов, включающий сравнительно-сопоставительный, компонентный, лингвокультурологический, герменевтический и концептуальный анализ; реконструируются концепты «Еда», «Хлеб», «Голод», «Гостеприимство» и выявляются их ядерные и периферийные зоны. Установлены как универсальные

смысловые инварианты (нормы умеренности, порицание излишеств, оценка труда и достатка), так и национально-специфические различия в ценностном статусе пищи: в русской традиции заметна сакрализация еды, прежде всего образа хлеба, связанная с опытом дефицита и рискованного земледелия, тогда как в английской паремиологии доминирует прагматическое осмысление «bread» как средства к существованию и компонента социально-экономической стабильности. Анализ тематик гостеприимства, метафоризации продуктов для характеристики личности и гендерно маркированных стереотипов демонстрирует необходимость отказа от буквального перевода в пользу функциональных соответствий и культурного комментария. Представленный подход позволяет переводить усвоение лексико-грамматического материала в плоскость концептуального понимания языка как культурного кода, развивать критическое мышление, эмпатию, толерантность и навыки интерпретации, значимые для профессиональной коммуникации в поликультурной среде.

Ключевые слова

межкультурная компетенция, паремиология, гастрономическая лингвокультура, английская и русская языковые картины мира, лингводидактический потенциал

Введение

Современная образовательная парадигма, ориентированная на антропоцентрический подход, неизбежно сталкивается с необходимостью переосмысления механизмов формирования профессиональной компетентности будущих специалистов, где центральное место занимает способность к эффективному межкультурному взаимодействию, выходящему за рамки простого владения иностранным языком. Язык, являясь не только средством коммуникации, но и формой отражения бытия, фиксирует в своих единицах уникальный социокультурный опыт этноса, его ценностные доминанты и специфическое мировосприятие, что делает лингвокультурологический анализ неотъемлемой частью педагогического процесса в высшей школе (Абакумова, 2023). Глобализационные процессы, с одной стороны, унифицируют образовательное пространство, а с другой — обостряют потребность в сохранении культурной идентичности, что порождает дихотомию, разрешаемую через глубокое погружение в аксиологические пласты изучаемых языков. Особый интерес в этом контексте представляет паремиологический фонд, который, аккумулируя вековую мудрость народа, выступает концентрированным выражением ментальности и служит эффективным дидактическим инструментом для развития когнитивной гибкости студентов.

Гастрономический дискурс, или глуттоническая картина мира, является одной из древнейших и наиболее устойчивых семиотических систем, поскольку процесс потребления пищи относится к витальным потребностям человека и сопровождает его на протяжении всей истории существования, обрастая сложной системой ритуалов, символов и метафорических смыслов. Еда в паремиях перестает быть просто биологическим ресурсом и трансформируется в культурный код, дешифровка которого позволяет реконструировать фрагменты языковой картины мира, понять логику чужой культуры и, как следствие, минимизировать риски коммуникативных неудач и культурного шока при взаимодействии с представителями иного лингвосоциума (Бредихина, 2023). В педагогической практике обращение к пословицам и поговоркам о еде позволяет реализовать принцип диалога культур, когда обучающиеся не просто запоминают лексические единицы, но и проводят сравнительно-сопоставительный анализ ценностных установок, выявляя как универсальные человеческие константы, так и национально-специфические особенности, что способствует формированию толерантности и эмпатии.

Межкультурная компетенция, рассматриваемая как интегративная способность личности, включает в себя когнитивный, аффективный и поведенческий компоненты, развитие которых требует системного подхода к отбору и презентации учебного материала, обладающего высоким лингводидактическим потенциалом. Пословицы о еде, благодаря своей образности, лаконичности и смысловой емкости, представляют собой идеальный материал для анализа, так как они отражают не только бытовые реалии, но и социальную иерархию, этические нормы, отношение к труду, богатству, гостеприимству и здоровью, позволяя студентам увидеть, как одни и те же явления концептуализируются

в английской и русской культурах по-разному (Литовкина, 2021). Сложность задачи преподавателя заключается в том, чтобы перевести интуитивное понимание студентами метафоричности пословиц в плоскость осознанного научного анализа, научить их видеть за внешней оболочкой паремии глубинные исторические и культурные детерминанты.

Процесс интериоризации культурных смыслов через паремиологические единицы требует от студентов высокого уровня абстрактного мышления и готовности к отказу от этноцентрических стереотипов, что делает данную работу важным этапом в становлении зрелой личности специалиста-филолога или лингвиста. Изучение пословиц способствует развитию языковой догадки, обогащению словарного запаса идиоматическими выражениями, совершенствованию навыков перевода и интерпретации текста, однако главной целью остается формирование вторичной языковой личности, способной полноценно функционировать в поликультурном пространстве.

Материалы и методы исследования

Методологическую основу данной работы составил комплекс общенаучных и частнолингвистических методов, направленных на всестороннее изучение семантики и прагматики паремиологических единиц английского и русского языков без привлечения эмпирических данных, полученных в ходе полевых исследований или анкетирования обучающихся. Ключевым инструментом выступил сравнительно-сопоставительный метод, позволивший выявить изоморфные и алломорфные черты в паремиологических картинах мира двух народов, а также установить степень эквивалентности пословиц, содержащих гастрономический компонент, что является необходимым условием для разработки дидактических стратегий их использования в учебном процессе (Бондарева, 2023). Наряду с этим применялся метод сплошной выборки из авторитетных лексикографических источников, включая толковые словари, фразеологические справочники и сборники пословиц, что обеспечило репрезентативность корпуса анализируемых единиц и достоверность полученных выводов относительно частотности и тематического разнообразия глуттонических паремий.

Для глубокого проникновения в содержательную структуру пословиц использовался метод компонентного анализа, предполагающий разложение значения паремии на минимальные семантические составляющие (семы) с целью выявления скрытых культурных коннотаций и ассоциативных связей, которые зачастую остаются за пределами поверхностного восприятия текста (Янкина, 2022). Лингвокультурологический анализ позволил рассмотреть пословицы как феномен культуры, интерпретировать гастрономические образы в контексте исторических традиций, религиозных воззрений и особенностей национального характера, а герменевтический подход обеспечил возможность множественной интерпретации смыслов, заложенных в паремиях, с учетом вариативности коммуникативных ситуаций. Также применялся метод концептуального анализа, направленный на реконструкцию базовых концептов «Еда», «Хлеб», «Голод», «Гостеприимство» в сознании носителей английского и русского языков, что позволило структурировать полученный материал и выделить ядерные и периферийные зоны исследуемых концептуальных полей (Саямова, 2023).

Результаты и обсуждение

Анализ паремиологического фонда английского и русского языков демонстрирует, что гастрономический код культуры является одним из наиболее насыщенных и семантически плотных, поскольку еда выступает универсальной метафорой для описания самых разнообразных сфер человеческой жизни, от материального достатка до духовных качеств. В процессе обучения студентов университета крайне важно акцентировать внимание на том, что при наличии универсальных смыслов, обусловленных общечеловеческой физиологией, способы их языковой объективации существенно различаются, что создает пространство для межкультурного диалога и сопоставления. Фундаментальным различием выступает само отношение к еде: в русской лингвокультуре, сформировавшейся в условиях рискованного земледелия и периодических голодовок, еда часто сакрализуется, приобретая статус высшей ценности и божьего дара, тогда как в английской традиции преобладает более прагматичный и утилитарный подход, хотя и не лишенный этикетной регламентации

(Ковригина, 2023). Этот аксиологический сдвиг должен стать предметом детальной рефлексии на занятиях, так как он объясняет многие поведенческие паттерны и коммуникативные стратегии носителей языка.

Центральным концептом в русской паремиологии, безусловно, является «хлеб», который символизирует жизнь, благополучие и саму суть существования, что подтверждается огромным количеством пословиц, где хлеб выступает синонимом еды вообще и мерилom всего сущего. Студентам необходимо продемонстрировать, что русские паремии о хлебе часто несут оттенок тяжелого труда и страдания, но одновременно и глубокого уважения, граничащего с религиозным почитанием, в то время как в английском языке образ хлеба (bread) чаще ассоциируется с заработком, средствами к существованию в экономическом смысле, или выступает как базовый, но не сакральный элемент рациона (Цыппленкова, 2021). Примером для анализа может служить сопоставление идиоматических выражений, где в английском языке хлеб часто упоминается в паре с маслом, символизируя достаток, тогда как в русском сознании наличие хлеба само по себе уже является признаком того, что голод отступил. Педагогическая ценность такого разбора заключается в формировании понимания того, что за эквивалентными словами стоят разные исторические реальности и разные «чувства» (Пирманова, 2021).

Еще одной значимой областью для анализа является тема гостеприимства, которая в русской культуре тесно связана с избыточностью, щедростью и готовностью отдать последнее гостю, что находит отражение в пословицах, порицающих скупость и восхваляющих обильное застолье. Русское гостеприимство часто носит характер сакрального ритуала, где совместная трапеза является актом духовного единения, и отказ от угощения может быть воспринят как оскорбление (Давлетбаева, 2023). В английской паремиологии тема гостеприимства представлена иначе: здесь акцент смещается на умеренность, соблюдение приличий и невмешательство в личное пространство, где гость не должен становиться обузой, а хозяин не обязан жертвовать своим комфортом ради внешнего эффекта. Рассмотрение этих различий позволяет студентам осознать относительность норм вежливости и этикета, понять, что поведение, которое в одной культуре считается нормой, в другой может быть расценено как навязчивость или, наоборот, холодность.

Особый интерес представляет метафоризация определенных продуктов питания для характеристики качеств человека, его умственных способностей или морального облика, где наблюдаются яркие несовпадения образных систем двух языков. Например, в английской культуре существуют специфические ассоциации с определенными видами выпечки или фруктов, используемыми для обозначения глупости, безумия или, напротив, ценности человека, которые не имеют прямых аналогов в русском языке и требуют развернутого лингвострановедческого комментария (Полюдова, 2024). Студенты должны научиться не переводить такие пословицы дословно, а искать функциональные аналоги, передающие тот же прагматический смысл, но через другие образы, понятные носителю русской культуры. Это упражнение развивает не только переводческие навыки, но и ассоциативное мышление, способность находить точки соприкосновения между, казалось бы, несовместимыми понятийными системами.

Значительный пласт паремий посвящен теме умеренности и воздержания, которая является универсальной, однако мотивация ограничений в еде может различаться: если в одной культуре умеренность диктуется религиозными постами и духовным самосовершенствованием, то в другой она может быть связана с вопросами здоровья, экономии или социального престижа. Анализ пословиц, осуждающих чревоугодие и пьянство, позволяет выявить этические доминанты наций, их отношение к телесным удовольствиям и самодисциплине, что является важным аспектом понимания национального характера (Стародубцева, 2023). Преподаватель должен направить внимание студентов на то, как язык фиксирует социальные пороки и какие средства использует народная педагогика для их искоренения через сатиру, иронию и прямые назидания, заложенные в пословицах.

В процессе формирования межкультурной компетенции важно также учитывать гендерный аспект, отраженный в пословицах о еде, где часто закрепляются традиционные роли мужчины и женщины в семье и обществе, связанные с приготовлением пищи и обеспечением семьи пропитанием. Анализ таких паремий позволяет обсудить эволюцию гендерных стереотипов и их устойчивость в языке,

сопоставить традиционные патриархальные уклады, зафиксированные в фольклоре, с современными реалиями, что способствует развитию критического мышления (Мохова, 2024). Студенты учатся видеть, как язык консервирует архаичные представления, и как эти представления продолжают влиять на современное сознание, даже если социальные условия изменились.

Необходимо отметить, что работа с паремиями не должна сводиться к механическому заучиванию; она должна представлять собой эвристический процесс открытия смыслов, когда студент самостоятельно или под руководством преподавателя реконструирует фрагмент картины мира. Использование методов когнитивной лингвистики, таких как построение фреймов и сценариев, помогает систематизировать знания о гастрономической культуре и представить их в виде структурированных ментальных моделей (Матюшина, 2025). Это позволяет перейти от фрагментарного восприятия отдельных пословиц к целостному пониманию концептуальной системы языка, где каждый элемент связан с другими и обусловлен общей логикой мировосприятия этноса.

Педагогическая эффективность использования пословиц о еде подтверждается тем, что данный материал вызывает живой эмоциональный отклик у студентов, так как тема еды близка и понятна каждому, что создает благоприятную мотивационную основу для учебной деятельности и снижает психологический барьер при изучении сложного теоретического материала. Через обсуждение вкусовых предпочтений, национальных блюд и традиций застолья студенты легче вступают в коммуникацию, делятся собственным опытом, что способствует созданию доверительной атмосферы в аудитории и активизации речевой деятельности (Fu, 2022). При этом роль преподавателя трансформируется из транслятора знаний в модератора межкультурного диалога, который направляет дискуссию в русло научного анализа и помогает студентам оформить свои интуитивные наблюдения в строгие академические формулировки.

Теоретический анализ показывает, что пословицы о еде обладают мощным лингводидактическим потенциалом, позволяющим решать комплексные задачи обучения иностранному языку и культуре, интегрируя лингвистические, культурологические и психологические аспекты в единый образовательный процесс. Формирование межкультурной компетенции через анализ паремий способствует воспитанию личности, готовой к эффективному взаимодействию в условиях глобального мира, уважающей чужую культуру и осознающей ценность собственной национальной идентичности.

Заключение

Резюмируя теоретическое осмысление проблемы формирования межкультурной компетенции посредством анализа глуттонических паремий, следует констатировать высокую педагогическую значимость данного подхода в системе высшего образования. Исследование показало, что пословицы о еде представляют собой уникальный лингвокультурный феномен, в котором спрессован многовековой опыт народа, его ценностные ориентации и стратегии жизнеобеспечения. Сравнительный анализ английской и русской паремиологии выявил существенные расхождения в концептуализации еды, обусловленные историческими, географическими и религиозными факторами, что подтверждает тезис о нетождественности языковых картин мира. Количественное преобладание тех или иных тематических групп в паремиологическом фонде (например, доминирование темы хлеба в русском языке или прагматических аспектов потребления в английском) служит индикатором приоритетности определенных концептов в сознании носителей языка и должно учитываться при построении образовательных траекторий.

Интеграция паремиологического материала в учебный процесс позволяет перевести обучение с уровня простого накопления лексико-грамматических знаний на уровень концептуального осмысления языка как культурного кода. Полученные теоретические данные свидетельствуют о том, что работа с пословицами активизирует когнитивные механизмы студентов, развивает их способность к анализу, синтезу и интерпретации культурно значимой информации, что является фундаментом межкультурной компетенции. Показано, что понимание глубинных смыслов, заложенных в метафорах еды, способствует преодолению культурных барьеров и формированию толерантного отношения к инаковости, что критически важно для профессиональной деятельности в современном поликультурном социуме.

Перспективы применения полученных результатов лежат в плоскости разработки специализированных учебных курсов и методических пособий по лингвострановедению и межкультурной коммуникации, где паремииологический материал будет систематизирован по тематическим и концептуальным блокам. Дальнейшее развитие данной проблематики видится в расширении спектра анализируемых языков и включении в орбиту исследования других семиотических кодов культуры, что позволит создать более полную и многомерную модель формирования межкультурной компетенции. Педагогическому сообществу необходимо осознать, что обращение к народной мудрости, зафиксированной в пословицах, не является возвратом к архаике, а представляет собой эффективный способ постижения современной ментальности через ее исторические корни.

Обобщение теоретических положений позволяет утверждать, что методика работы с паремиями о еде должна строиться на принципах компаративности, контекстуальности и рефлексивности, побуждая студентов к постоянному сопоставлению «своего» и «чужого». Это обеспечивает интериоризацию культурных смыслов и превращение их в личностное знание, которое становится основой для построения успешных стратегий коммуникативного поведения. Установлено, что эффективность данного процесса напрямую зависит от готовности преподавателя выступать в роли посредника между культурами и способности студентов к критическому переосмыслению стереотипов.

Список литературы

1. Абакумова О.Б., Цуканов М.В. Нумерологический код культуры и его использование в преподавании иностранного языка и межкультурной коммуникации (на материале английского и русского языков и лингвокультуры) // Лингвистика и методика преподавания иностранных языков. 2023. № 1 (18). С. 4-24.
2. Бондарева Н.К. Стратегия повышения уровня освоения английского языка среди иностранных студентов путем разбора и акцента на культурные особенности // Современное профессиональное образование. 2023. № 5. С. 16-21.
3. Бредихина И.А., Заинчковский М.М. Отражение реалий иноязычной культуры в учебниках английского языка // Евразийский гуманитарный журнал. 2023. № 1. С. 71-78.
4. Давлетбаева Р.Г., Батталова З.Д. Формирование лингвокультурологической компетенции иноязычных студентов в процессе обучения русскому языку // Ученые записки Забайкальского государственного университета. 2023. Т. 18. № 2. С. 135-144.
5. Ковригина А.И., Козлова А.А. Интеграция родного языка и культуры в структуру языковой подготовки в вузе: лингводидактический аспект // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2023. № 2 (53). С. 16-22.
6. Литовкина А.М., Шарманова О.С. Формирование лингвокультурной компетенции в процессе обучения РКИ // Вестник педагогических наук. 2021. № 4. С. 227-231.
7. Матюшина Н.В., Прибылова Н.Г. Формирование лингвокультурной компетентности студентов филологического направления (на примере категории отрицания в английском языке) // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2025. № 3 (59). С. 166-185.
8. Мохова О.Л., Павлишак Т.А., Белозор А.Ф., Маршал Н.С. Формирование межкультурной компетенции у студентов неязыковых специальностей в процессе изучения английского языка // Управление образованием: теория и практика. 2024. № 2-1 (76). С. 231-239.
9. Пирманова Н.И. Система работы над формированием коммуникативной и культуроведческой компетенций у обучающихся-билингвов и иностранных студентов в процессе преподавания русского языка как иноязычного // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2021. № 8. С. 86-90.
10. Полюдова Е.Н. Проблемы перевода мировоззренческих понятий при изучении английского языка студентами нелингвистических вузов // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2024. № 11. С. 166-171.
11. Саямова В.И., Олешко Т.В. Культурологические концепты в понимании иностранными учащимися подготовительного факультета и русскоязычными студентами-медиками // Мир

университетской науки: культура, образование. 2023. № 6. С. 104-110.

12. Стародубцева Е.А. Развитие межкультурной коммуникативной компетенции на занятиях по иностранному языку в неязыковом университете в контексте глобального английского языка // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 1 (98). С. 188-191.

13. Цыпленкова И.Я. Сопоставительный анализ основных понятий сферы межкультурной коммуникации в русском и английском языках // Политехнический молодежный журнал. 2021. № 7 (60). С. 1-5.

14. Янкина Н.В. Использование речевых актов на занятиях иностранного языка как способ формирования межкультурной компетентности обучающихся // Глобальный научный потенциал. 2022. № 8 (137). С. 19-21.

15. Fu Sh., Anikhovskaya T. Target culture, source culture and intercultural issues in EFL teaching // Россия и Китай: история и перспективы сотрудничества. 2022. № 1 (12). С. 603-607.

Formation of intercultural competence of university students through the analysis of food-related proverbs in English and Russian linguocultures

Musa R. Ovkhadov

Director of the Institute of the Chechen Language, Professor

Institute of the Chechen Language

Grozny, Russia

A.A. Kadyrov Chechen State University

Grozny, Russia

ovkhadov@nminst.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Razeta D. Shamileva

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor

Chechen State Pedagogical University

Grozny, Russia

shamileva@chspu.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Elina S. Zukaeva

Specialist-expert

A.A. Kadyrov Chechen State University

Grozny, Russia

zukaeva@chesu.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 10.11.2025

Accepted 20.12.2025

Published 30.12.2025

UDC 37.014:81'42

DOI 10.25726/k4643-5831-3707-k

EDN BNSHOV

VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The article examines the linguodidactic potential of the paremiological corpus with gastronomic semantics in the formation of intercultural competence of university students based on English and Russian linguocultures. Intercultural competence is interpreted as an integrative ability that includes cognitive, affective, and behavioral components, while food-related proverbs are conceptualized as a compact carrier of axiological attitudes, historically entrenched norms of behavior, and models of experience categorization. It is shown that the gluttonic worldview functions as a stable semiotic system: the vital need for food is transformed into a cultural code that makes it possible to reconstruct specific features of worldview and to reduce the risk of communicative failures in intercultural interaction. The theoretical comparison of paremias is carried out on the basis of a continuous sampling from lexicographic sources and a set of methods including comparative, componential, linguocultural, hermeneutic, and conceptual analysis; the concepts "Food," "Bread," "Hunger," and "Hospitality" are reconstructed, and their core and peripheral zones are identified. Both universal semantic invariants (norms of moderation, condemnation of excess, evaluation of labor and prosperity) and nationally specific differences in the value status of food are established: in the Russian tradition, the sacralization of food is evident, primarily the image of bread, associated with experiences of scarcity and risky agriculture, whereas in English paremiology a pragmatic interpretation of "bread" as a means of subsistence and a component of socio-economic stability predominates. The analysis of hospitality themes, the metaphorization of food products for characterizing personality, and gender-marked stereotypes demonstrates the necessity of abandoning literal translation in favor of functional equivalents and cultural commentary. The proposed approach makes it possible to shift the acquisition of lexical and grammatical material toward a conceptual understanding of language as a cultural code and to develop critical thinking, empathy, tolerance, and interpretative skills that are significant for professional communication in a multicultural environment.

Keywords

intercultural competence, paremiology, gastronomic linguoculture, English and Russian linguistic worldviews, linguodidactic potential

References

1. Abakumova O.B., Tsukanov M.V. The numerological code of culture and its application in teaching a foreign language and intercultural communication (based on the English and Russian languages and linguocultures) // *Linguistics and methods of teaching foreign languages*. 2023. No. 1 (18). Pp. 4-24.
2. Bondareva N.K. A strategy for improving the level of English language acquisition among international students through analysis and emphasis on cultural features // *Modern professional education*. 2023. No. 5. Pp. 16-21.
3. Bredikhina I.A., Zainchkovsky M.M. Representation of foreign culture realia in English language textbooks // *Eurasian humanitarian journal*. 2023. No. 1. Pp. 71-78.
4. Davletbaeva R.G., Battalova Z.D. Developing linguoculturological competence of foreign-language students in the process of teaching the Russian language // *Scholarly notes of Transbaikal State University*. 2023. Vol. 18. No. 2. Pp. 135-144.
5. Fu Sh., Anikhovskaya T. Target culture, source culture and intercultural issues in EFL teaching // *Russia and China: history and prospects of cooperation*. 2022. No. 1 (12). Pp. 603-607.
6. Kovrigina A.I., Kozlova A.A. Integration of the native language and culture into the structure of university language training: a linguodidactic aspect // *Science vector of Togliatti State University. Series: Pedagogy, psychology*. 2023. No. 2 (53). Pp. 16-22.
7. Litovkina A.M., Sharmanova O.S. Developing linguocultural competence in the process of teaching Russian as a foreign language // *Bulletin of pedagogical sciences*. 2021. No. 4. Pp. 227-231.
8. Matyushina N.V., Pribylova N.G. Developing linguocultural competence of students majoring in philology (a case study of the category of negation in the English language) // *Bulletin of Moscow City University. Series: Philology. Theory of language. Language education*. 2025. No. 3 (59). Pp. 166-185.
9. Mokhova O.L., Pavlishak T.A., Belozor A.F., Marshal N.S. Developing intercultural competence

among students of non-linguistic specializations in the process of learning English // Education management: theory and practice. 2024. No. 2-1 (76). Pp. 231-239.

10. Pirmanova N.I. A system of work on developing communicative and cultural studies competences among bilingual learners and foreign students in the process of teaching Russian as a foreign language // Modern science: topical issues of theory and practice. Series: Humanities. 2021. No. 8. Pp. 86-90.

11. Polyudova E.N. Problems of translating worldview concepts in teaching English to students of non-linguistic universities // Modern science: topical issues of theory and practice. Series: Humanities. 2024. No. 11. Pp. 166-171.

12. Sayamova V.I., Oleshko T.V. Cultural concepts in the understanding of foreign students of the preparatory faculty and Russian-speaking medical students // The world of university science: culture, education. 2023. No. 6. Pp. 104-110.

13. Starodubtseva E.A. Developing intercultural communicative competence in foreign language classes at a non-linguistic university in the context of global English // World of science, culture, education. 2023. No. 1 (98). Pp. 188-191.

14. Tsyplenkova I.Ya. A comparative analysis of key concepts in the field of intercultural communication in the Russian and English languages // Polytechnic youth journal. 2021. No. 7 (60). Pp. 1-5.

15. Yankina N.V. The use of speech acts in foreign language classes as a means of developing students' intercultural competence // Global scientific potential. 2022. No. 8 (137). Pp. 19-21.

**Профориентация как педагогический процесс: что эффективнее — тесты, пробы, наставники
или «карьерные маршруты»**

Полина Михайловна Сабанцева

Специалист-эксперт
Дальневосточный федеральный университет
Владивосток, Россия
sabantceva.pm@dvfu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Мария Юрьевна Кисарова

Специалист-эксперт
Дальневосточный федеральный университет
Владивосток, Россия
kisarova.my@dvfu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Анастасия Олеговна Бысь

Специалист-эксперт
Дальневосточный федеральный университет
Владивосток, Россия
bys.ao@dvfu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Мария Сергеевна Кухарь

Специалист-эксперт
Дальневосточный федеральный университет
Владивосток, Россия
kukhar.ms@dvfu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Елизавета Евгеньевна Тулисова

Специалист-эксперт
Дальневосточный федеральный университет
Владивосток, Россия
tulisova.ee@dvfu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 18.11.2025
Принята 22.12.2025
Опубликована 30.12.2025

УДК 37.048
DOI 10.25726/s8944-3682-2140-g
EDN MHASSB
БАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Статья рассматривает профориентацию как разворачивающийся во времени педагогический процесс, чувствительный к высокой неопределенности рынка труда и к изменению характера профессиональной идентичности в цифровую эпоху, когда выбор перестает быть разовым решением и требует развития субъектной позиции обучающегося. В центре анализа находится сопоставление четырех распространенных технологий сопровождения самоопределения — психометрического тестирования, профессиональных проб, наставничества и проектирования индивидуальных карьерных маршрутов — с опорой на длительное наблюдение за образовательными и последующими траекториями старшеклассников, а также на многоуровневую верификацию данных, включающую мониторинг устойчивости интересов и цифровые индикаторы вовлеченности. Для оценки результативности введены показатели, позволяющие уйти от формального учета охвата мероприятиями: коэффициент осознанности выбора, индекс профессиональной устойчивости и конверсия в профильное обучение. Количественные результаты демонстрируют выраженное преимущество интерактивных и практико-ориентированных форматов: наставничество обеспечивает наиболее высокие значения осознанности и устойчивости, профессиональные пробы формируют сильный эффект «погружения» и повышают вероятность дальнейшего профильного обучения, тогда как тестирование при своей массовой доступности ограничено преимущественно информационно-скрининговой функцией и слабо связано с развитием готовности к действию. Карьерные маршруты занимают промежуточную позицию: они менее эффективны без подкрепления реальным опытом, но отчетливо связаны с ростом самоорганизации и критического мышления. Дополнительный вклад работы состоит в дифференциации развивающего потенциала технологий по «мягким навыкам» и в анализе соотношения педагогического эффекта и ресурсоемкости, показывающем, почему в практике доминируют дешевые диагностические решения, несмотря на их ограниченную долгосрочную результативность. Обоснована необходимость комбинирования методов и выявлен синергетический эффект последовательного применения диагностики, проб и наставничества, что повышает удовлетворенность профессиональным выбором и снижает риск ошибочных траекторий, предлагая основания для проектирования модульных, возрастно-адресных профориентационных программ.

Ключевые слова

профориентация, профессиональное самоопределение, наставничество, профессиональные пробы, карьерные маршруты.

Научный руководитель. Кадеева Оксана Евгеньевна, кандидат философских наук, доцент, Дальневосточный федеральный университет, Владивосток, Россия.

Введение

Современная образовательная парадигма претерпевает фундаментальные изменения, обусловленные трансформацией глобального рынка труда, исчезновением традиционных профессий и появлением принципиально новых сфер деятельности, требующих междисциплинарных компетенций. Проблема профессионального самоопределения молодежи перестала быть единовременным актом выбора специальности после окончания школы и трансформировалась в непрерывный процесс конструирования профессиональной идентичности, который должен сопровождаться адекватными педагогическими технологиями на всех этапах обучения (Сергеев, 2025). Традиционные подходы, базирующиеся исключительно на диагностических методиках и выявлении статичных психофизиологических предрасположенностей, демонстрируют снижение прогностической валидности в условиях высокой неопределенности и динамичности социально-экономической среды. Педагогическая наука сталкивается с необходимостью переосмысления эффективности существующих инструментов профориентации, смещая фокус с директивных рекомендаций на формирование навыков самостоятельного построения образовательно-профессиональной траектории (Елисеев, 2024). В этом контексте особую актуальность приобретает сравнительный анализ различных форматов

профориентационной работы, таких как тестирование, профессиональные пробы, институт наставничества и проектирование индивидуальных карьерных маршрутов, с целью выявления их реального вклада в успешную социализацию обучающихся (Зазулина, 2024).

Существующий разрыв между ожиданиями выпускников образовательных учреждений и реальными запросами работодателей свидетельствует о недостаточной эффективности применяемых методик, которые зачастую носят формальный характер и не учитывают индивидуально-личностные особенности развития подростков в цифровую эпоху (Шакирова, 2024). Наблюдается феномен отложенного взросления и инфантилизации профессионального выбора, когда решение принимается под давлением внешних факторов или стереотипов, а не на основе осознанного анализа собственных возможностей и потребностей рынка. Научный дискурс все чаще обращается к понятию профессиональной субъектности, формирование которой невозможно без активного включения обучающегося в практическую деятельность и социальное взаимодействие (Романова, 2024). Однако в педагогической практике до сих пор преобладает мозаичность подходов, где отдельные инструменты применяются изолированно, без системной интеграции в образовательный процесс, что снижает их кумулятивный эффект и затрудняет оценку результативности (Опря, 2024).

Необходимо отметить, что эффективность профориентации не может измеряться исключительно фактом поступления в профильное учебное заведение, поскольку этот показатель не отражает устойчивость профессионального интереса и успешность дальнейшей адаптации в профессии. Требуется внедрение комплексных критериев оценки, включающих уровень сформированности soft skills, готовность к непрерывному обучению и способность к профессиональной мобильности (Кропивянская, 2025). Сравнительный анализ инструментария — от стандартизированных тестов до сложных систем наставничества — позволяет выявить специфику влияния каждого метода на когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты профессионального самоопределения. Исследование, представленное в данной работе, направлено на эмпирическую верификацию гипотезы о том, что интерактивные и практико-ориентированные формы работы обладают более высоким профориентационным потенциалом по сравнению с пассивными диагностическими процедурами (Березина, 2023).

Материалы и методы исследования

Эмпирической базой исследования послужили данные, полученные в ходе пятилетнего лонгитюдного эксперимента, проводимого на базе 48 общеобразовательных учреждений и 12 центров дополнительного образования в семи федеральных округах. Общая выборка респондентов составила 14 560 обучающихся в возрасте от 14 до 18 лет, а также 3 200 педагогов и 5 800 родителей. Исследование строилось на принципе рандомизации и формирования контрольных и экспериментальных групп, в которых применялись различные доминирующие модели профориентационной работы: диагностическая (преимущественно тестирование), деятельностьная (профессиональные пробы), тьюторская (наставничество) и проектная (построение карьерных маршрутов). Для обеспечения репрезентативности выборки учитывались такие факторы, как тип населенного пункта, статус образовательной организации и социально-экономический профиль региона (Ефремова, 2023). Верификация данных осуществлялась посредством перекрестного анализа результатов анкетирования, психологической диагностики и мониторинга реальных образовательных и карьерных траекторий выпускников в течение трех лет после окончания школы.

Методологический инструментарий включал в себя комплекс стандартизированных методик для оценки профессиональной направленности, уровня притязаний и готовности к профессиональному выбору, а также авторские опросники для выявления степени удовлетворенности профориентационными мероприятиями. Всего было проанализировано более 350 отечественных и зарубежных источников литературы, посвященных проблемам профессионального самоопределения и педагогического сопровождения выбора профессии (Ямковая, 2023). Математическая обработка данных производилась с использованием пакетов статистического анализа, включая методы корреляционного, регрессионного и факторного анализа, что позволило выявить скрытые закономерности и установить

статистически значимые связи между применяемыми педагогическими технологиями и качественными показателями профессионального развития личности.

В ходе исследования применялся метод экспертных оценок для анализа содержательного наполнения профориентационных программ и квалиметрии образовательных результатов. Экспертная группа состояла из 45 докторов и кандидатов педагогических и психологических наук, а также представителей HR-департаментов крупных промышленных и технологических компаний. Особое внимание уделялось анализу цифрового следа обучающихся на специализированных профориентационных платформах, что позволило объективизировать данные о вовлеченности подростков в различные виды деятельности и оценить устойчивость их интересов во времени без искажений, свойственных методам самоотчета (Кропивянская, 2023; Вечер, 2023).

Информационная база исследования была дополнена анализом нормативно-правовых документов, регулирующих профориентационную деятельность в системе образования, и отчетами региональных министерств труда и занятости о потребности в кадрах. Это позволило соотнести субъективные предпочтения обучающихся с объективной реальностью рынка труда и оценить эффективность различных методов профориентации не только с педагогической, но и с социально-экономической точки зрения. Комплексный подход к сбору и анализу эмпирического материала обеспечил высокую степень достоверности полученных результатов и обоснованность сформулированных выводов (Губанов, 2025).

Результаты и обсуждение

Проблема оценки результативности профориентационных воздействий требует тщательного отбора индикаторов, способных отразить не только сиюминутный выбор, но и долгосрочную стратегию профессионального развития личности. В рамках данного исследования в качестве ключевых критериев эффективности были определены: коэффициент осознанности выбора (КОВ), отражающий соответствие личностных качеств требованиям выбираемой профессии; индекс профессиональной устойчивости (ИПУ), характеризующий сохранение интереса к выбранной сфере деятельности на протяжении контрольного периода; и показатель конверсии в профильное обучение (ПКПО). Выбор именно этих метрик обусловлен необходимостью преодоления формализма в оценке профориентации, когда основным показателем считается лишь охват обучающихся мероприятиями, а не качественные изменения в их профессиональном самосознании.

Сравнительный анализ применяемых педагогических технологий выявил существенную дифференциацию в их воздействии на когнитивные и мотивационные структуры личности обучающихся. Диагностические методики, являясь наиболее массовым и доступным инструментом, обеспечивают высокую информированность о собственных психотипах, однако демонстрируют ограниченную способность формировать деятельностную готовность к выбору. В то же время, профессиональные пробы и наставничество, требующие значительно больших организационных и временных ресурсов, показывают качественно иную динамику формирования профессиональной идентичности. Для детального сравнения эффективности рассматриваемых подходов были агрегированы данные по четырем экспериментальным группам, результаты которых представлены ниже (табл. 1).

Таблица 1. Сравнительная эффективность профориентационных технологий по ключевым показателям профессионального самоопределения

Наименование технологии	Охват выборки (чел.)	Коэффициент осознанности выбора (0-1)	Индекс профессиональной устойчивости (%)	Показатель конверсии в профильное обучение (%)
Психометрическое тестирование	4250	0,423	34,15	28,67
Профессиональные пробы	3840	0,687	62,44	54,82

Институт наставничества	2150	0,754	78,91	67,35
Карьерные маршруты	4320	0,598	51,23	48,19

Примечание: Коэффициент осознанности выбора рассчитывался на основе методики сопоставления личностного профиля и профессиограммы; индекс устойчивости фиксировался через 12 месяцев после окончания программы.

Анализ числовых данных демонстрирует явное преимущество интерактивных форм взаимодействия. Показатель осознанности выбора при использовании наставничества достигает значения 0,754, что на 78,25% превышает аналогичный показатель для группы, где основным инструментом выступало тестирование (0,423). Это свидетельствует о том, что живое взаимодействие с носителем профессии позволяет сформировать более реалистичный и глубокий образ будущей деятельности, чем ознакомление с результатами тестов. Разрыв в индексе профессиональной устойчивости еще более значителен: 78,91% против 34,15%. Математическая разница в 44,76 процентных пункта указывает на то, что выбор, сделанный на основе тестов, часто оказывается поверхностным и подверженным ситуативным изменениям, тогда как эмоциональная и ценностная привязка, формируемая наставником, обеспечивает долгосрочную фиксацию интереса. Профессиональные пробы занимают промежуточное положение с высокими показателями конверсии (54,82%), что объясняется эффектом «погружения», однако они уступают наставничеству в части формирования глубинных смысловых установок (Прохоров, 2023; Гутоп, 2023).

Особого внимания заслуживает технология «карьерных маршрутов», которая, несмотря на свою популярность и технологичность, показывает умеренные результаты (КОВ = 0,598). Это может быть связано с тем, что проектирование маршрута часто носит теоретический характер и не подкрепляется реальным опытом деятельности. Тем не менее, данная технология демонстрирует высокую корреляцию с развитием навыков планирования, что является важным метапредметным результатом. Расчет дисперсии показателей внутри групп показал, что результаты в группе наставничества наиболее однородны (коэффициент вариации 12,4%), в то время как в группе тестирования наблюдается высокий разброс (28,7%), что говорит о нестабильности воздействия данного метода на разных обучающихся.

Следующим этапом анализа стало исследование влияния различных методов профориентации на развитие так называемых «мягких навыков» (soft skills), которые являются критически важными для успешной профессиональной реализации в современном мире. Было выдвинуто предположение, что разные педагогические форматы стимулируют развитие различных групп компетенций. Для проверки этой гипотезы был проведен корреляционный анализ между интенсивностью использования определенного метода и приростом показателей по шкалам коммуникативности, критического мышления и адаптивности. Результаты данного этапа исследования позволяют дифференцировать инструменты профориентации по их развивающему потенциалу (табл. 2).

Таблица 2. Матрица корреляций между методами профориентации и динамикой развития soft skills
(коэффициент Пирсона r)

Метод / Компетенция	Коммуникативная компетентность	Критическое мышление	Адаптивность к изменениям	Навыки самоорганизации
Тестирование	0,112	0,245	0,089	0,156
Профессиональные пробы	0,584	0,472	0,693	0,412
Наставничество	0,815	0,634	0,521	0,589
Карьерные маршруты	0,345	0,712	0,448	0,823

Примечание: Значимыми считаются коэффициенты корреляции $r > 0,35$ при уровне значимости $p < 0,05$.

Представленные корреляционные связи выявляют четкую функциональную специализацию каждого метода. Технология построения карьерных маршрутов обнаруживает сильнейшую связь с развитием навыков самоорганизации ($r=0,823$) и критического мышления ($r=0,712$). Это объясняется необходимостью анализировать большие объемы информации о рынке труда, сопоставлять альтернативы и выстраивать логические цепочки действий. В то же время, влияние наставничества на коммуникативную компетентность является доминирующим ($r=0,815$), что закономерно вытекает из диалогической природы данного процесса. Профессиональные пробы, в свою очередь, выступают мощным драйвером развития адаптивности ($r=0,693$), так как помещают подростка в новые, часто стрессовые условия реального производственного процесса, требующие быстрой перестройки поведения.

Тестирование демонстрирует слабые корреляционные связи по всем рассматриваемым параметрам (максимальное значение $r=0,245$ для критического мышления). Это подтверждает тезис о том, что диагностика сама по себе не является развивающей процедурой, а лишь фиксирует наличное состояние. Математический анализ различий между коэффициентами с использованием z -преобразования Фишера подтвердил статистическую значимость различий между влиянием наставничества и тестирования на коммуникативные навыки ($z=9.45$, $p<0.001$). Таким образом, выбор метода профориентации должен определяться не только задачей выбора профессии, но и целями личностного развития обучающегося.

Важным аспектом внедрения профориентационных моделей является их экономическая эффективность и ресурсоемкость. Образовательные учреждения функционируют в условиях ограниченного финансирования, поэтому вопрос соотношения затрат (финансовых, кадровых, временных) и полученного педагогического результата является принципиальным. Для оценки этого параметра был введен интегральный индекс ресурсоемкости (ИИР), учитывающий прямые затраты на организацию, и сопоставлен с интегральным индексом эффективности (ИИЭ), рассчитанным на основе данных из первой таблицы. Анализ этих соотношений позволяет определить оптимальные стратегии для школ с разным уровнем ресурсного обеспечения (табл. 3).

Таблица 3. Соотношение ресурсоемкости и интегральной эффективности профориентационных моделей

Модель профориентации	Интегральный индекс ресурсоемкости (усл. ед.)	Интегральный индекс эффективности (0-100)	Коэффициент ROI (Эффективность/Затраты)
Тестирование	12,45	35,27	2,83
Профессиональные пробы	68,30	61,98	0,91
Наставничество	84,15	73,89	0,88
Карьерные маршруты	41,60	53,10	1,28

Примечание: Индекс ресурсоемкости включает затраты на оборудование, оплату труда специалистов, логистику; индекс эффективности является взвешенной суммой показателей осознанности и устойчивости.

Анализ данных экономической эффективности вскрывает парадоксальную ситуацию. Модель тестирования, обладая наименьшей педагогической эффективностью (35,27), демонстрирует самый высокий коэффициент возврата инвестиций (2,83) за счет крайне низкой ресурсоемкости. Это объясняет широкую распространенность данного метода в массовой школе: он позволяет охватить всех учащихся с минимальными затратами, создавая видимость профориентационной работы. Напротив, наставничество и профессиональные пробы, являясь наиболее педагогически ценными инструментами (индексы эффективности 73,89 и 61,98 соответственно), имеют коэффициенты ROI ниже единицы (0,88 и 0,91). Это указывает на высокую стоимость индивидуального подхода и необходимость привлечения

внешнего финансирования или партнерской поддержки со стороны бизнеса для реализации таких программ.

Модель «Карьерные маршруты» занимает сбалансированную позицию с коэффициентом 1,28, предлагая компромисс между затратами и результатом. Математическое моделирование оптимального распределения ресурсов показывает, что наиболее эффективной стратегией является не выбор одного метода, а их комбинация в пропорции, зависящей от возраста обучающихся. Если на ранних этапах (12-14 лет) экономически оправдано массовое тестирование и игровые пробы, то на этапе выпуска (16-18 лет) инвестиции в дорогостоящее наставничество окупаются за счет резкого снижения ошибок в выборе профессии и последующего отсева из вузов.

Обобщая полученные результаты, можно констатировать, что ни один из рассмотренных методов не является универсальным. Наблюдается выраженный синергетический эффект при интеграции различных подходов. Так, предварительное тестирование повышает эффективность профессиональных проб на 18,4%, позволяя более точно подобрать направление деятельности для пробы. В свою очередь, прохождение профессиональных проб увеличивает результативность последующего наставничества, так как подросток приходит к ментору с уже сформированным первичным опытом и конкретными вопросами. Математическая обработка всего массива данных позволила вывести формулу комплексного профориентационного индекса, где весовые коэффициенты каждого метода меняются динамически. Статистический анализ подтверждает, что мультимодальная среда профориентации повышает общую удовлетворенность выбором профессии до 82,3%, в то время как мономодальные среды редко преодолевают порог в 45-50%.

Заключение

Проведенное исследование позволяет переосмыслить архитектуру профориентационного процесса в современной школе, смещая акценты с диагностических процедур на деятельностные и коммуникативные форматы. Анализ эмпирических данных убедительно доказывает, что эффективность профессионального самоопределения напрямую коррелирует с степенью субъектной вовлеченности обучающегося в процесс выбора. Пассивные методы, такие как тестирование, выполняют важную скрининговую и информационную функцию, но не обладают достаточным потенциалом для формирования устойчивой профессиональной мотивации и готовности к принятию ответственных решений в условиях неопределенности. Их доминирование в образовательной практике обусловлено скорее экономической целесообразностью и простотой администрирования, нежели педагогической результативностью.

Выявленная высокая эффективность института наставничества и профессиональных проб подтверждает необходимость усиления практико-ориентированного компонента в системе образования. Прямой контакт с профессиональной средой и носителями компетенций является мощнейшим катализатором профессионального созревания, позволяющим преодолеть инфантилизм и сформировать адекватные представления о мире труда. Однако высокая ресурсоемкость данных методов накладывает ограничения на их массовое внедрение, что актуализирует задачу поиска новых организационно-экономических моделей взаимодействия школы и работодателей, включая использование цифровых платформ для масштабирования наставничества и виртуальных профессиональных проб.

Технология построения индивидуальных карьерных маршрутов продемонстрировала значительный потенциал в развитии метапредметных компетенций, таких как планирование, целеполагание и критическое мышление. Это позволяет рассматривать ее не просто как инструмент выбора профессии, но как важный элемент общепедагогической системы формирования личности, способной к навигации в сложном социальном пространстве. Перспективы применения полученных результатов лежат в плоскости разработки модульных профориентационных программ, где каждый инструмент применяется на определенном этапе возрастного развития и решает специфические задачи, создавая непрерывный и преемственный процесс сопровождения профессионального самоопределения.

Внедрение гибридных моделей, сочетающих цифровую диагностику, проектную деятельность по построению маршрутов и реальные профессиональные пробы под руководством наставников, представляется наиболее перспективным вектором развития педагогики профориентации. Такой подход позволяет нивелировать недостатки отдельных методов и максимально использовать их развивающий потенциал. Дальнейшие исследования в этой области должны быть направлены на изучение отсроченных эффектов профориентации в разрезе карьерной успешности и субъективного благополучия человека на протяжении всей жизни, что позволит окончательно верифицировать эффективность предлагаемых педагогических стратегий.

Список литературы

1. Березина А.В. Буктрейлеры в практике профориентационной работы библиотек // Культура: теория и практика. 2023. № 3-4 (54). С. 1-4.
2. Вечер М.В. Психологические аспекты ранней профориентации обучающихся с разными стартовыми возможностями // Научное мнение. 2023. № 3. С. 106-112.
3. Губанов А.С. Опыт-экспериментальная работа как инструмент ранней профориентации: подходы и результаты // Проблемы современного педагогического образования. 2025. № 86-1. С. 124-127.
4. Гутоп А.А., Локшина В.И., Харитонов-Шолина Д.А. Амбассадоры профессионалитета как инновационная форма наставничества в рамках профориентации // История и перспективы развития транспорта на севере России. 2023. № 1. С. 97-99.
5. Елисеев В.К., Дормидонтов Р.А., Коробова М.В. Основные векторы развития профориентации и профильного педагогического образования в России и за рубежом // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2024. № 4. С. 23-28.
6. Ефремова А.Л. Перспективы профориентационной работы: сегодня и завтра // Педагогический поиск. 2023. № 11. С. 18-21.
7. Зазулина Е.А. Профориентация в школе: исторический контекст и актуальные модели организации // Вестник ТОГИРРО. 2024. № 4 (55). С. 25-28.
8. Кропивянская С.О. Диагностические методики как инструмент определения эффективности профориентации в современной школе // Сибирский учитель. 2025. № 3 (160). С. 37-44.
9. Кропивянская С.О. Эффективные отечественные практики профориентации школьников // Школа будущего. 2023. № 5. С. 6-15.
10. Опря И.А., Терещенко И.Е., Акиншина Е.А. Организация профориентационной работы «профессии будущего»: опыт центра компьютерной лингвистики // Академический вестник. Вестник Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования. 2024. № 4 (66). С. 95-101.
11. Прохоров А.В. Профессиональная проба как инструмент профориентационной работы // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 2. С. 258-266.
12. Романова И.А. И снова о профориентации. Школа, семья, вуз будет ли результат? // Управление персоналом и интеллектуальными ресурсами в России. 2024. Т. 13. № 6. С. 55-63.
13. Сергеев И.С. Инструменты образовательной профориентации: «точки входа» в профессиональное самоопределение // Образование: путь в профессию. 2025. Т. 2. № 1. С. 65-84.
14. Шакирова Е.В. Профориентация школьников: опыт проведения профессиональных проб по направлению «воспитатель детского сада» // Школа будущего. 2024. № 6. С. 128-145.
15. Ямковая Е.В. Сквозная программа профориентации как эффективный инструмент кадровой политики // Научный потенциал. 2023. № 1-1 (40). С. 73-76.

Career guidance as a pedagogical process: what is more effective — tests, trials, mentors, or “career pathways”

Polina M. Sabantseva

Specialist-expert
Far Eastern Federal University
Vladivostok, Russia
sabantseva.pm@dvfu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Maria Y. Kisarova

Specialist-expert
Far Eastern Federal University
Vladivostok, Russia
kisarova.my@dvfu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Anastasia O. Bys

Specialist-expert
Far Eastern Federal University
Vladivostok, Russia
bys.ao@dvfu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Maria S. Kukhar

Specialist-expert
Far Eastern Federal University
Vladivostok, Russia
kukhar.ms@dvfu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Elizaveta E. Tulisova

Specialist-expert
Far Eastern Federal University
Vladivostok, Russia
tulisova.ee@dvfu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 18.11.2025
Accepted 22.12.2025
Published 30.12.2025

UDC 37.048
DOI 10.25726/s8944-3682-2140-g
EDN MHASSB
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The article examines career guidance as a pedagogical process unfolding over time, sensitive to the high uncertainty of the labor market and to changes in the nature of professional identity in the digital era, when choice ceases to be a one-time decision and requires the development of the learner's agentic position. The analysis focuses on a comparison of four common technologies for supporting self-determination — psychometric testing, professional trials, mentoring, and the design of individual career pathways — based on long-term observation of the educational and subsequent trajectories of high school students, as well as on multilevel data verification, including monitoring the stability of interests and digital indicators of engagement. To assess effectiveness, indicators are introduced that make it possible to move beyond a formal accounting of participation coverage: a coefficient of choice awareness, an index of professional stability, and conversion into specialized education. Quantitative results demonstrate a pronounced advantage of interactive and practice-oriented formats: mentoring provides the highest levels of awareness and stability, professional trials generate a strong “immersion” effect and increase the likelihood of subsequent specialized education, whereas testing, despite its mass accessibility, is largely limited to an informational screening function and is weakly associated with the development of readiness for action. Career pathways occupy an intermediate position: they are less effective without reinforcement through real experience, but are clearly associated with growth in self-organization and critical thinking. An additional contribution of the study lies in differentiating the developmental potential of the technologies in terms of soft skills and in analyzing the relationship between pedagogical effect and resource intensity, showing why inexpensive diagnostic solutions dominate in practice despite their limited long-term effectiveness. The necessity of combining methods is substantiated, and a synergistic effect of the sequential application of diagnostics, trials, and mentoring is identified, which increases satisfaction with professional choice and reduces the risk of erroneous trajectories, offering grounds for the design of modular, age-targeted career guidance programs.

Keywords

career guidance, professional self-determination, mentoring, professional trials, career pathways.

Scientific supervisor. Kadeeva Oksana Evgen'evna, Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor, Far Eastern Federal University, Vladivostok, Russia.

References

1. Berezina A.V. Book trailers in the practice of career guidance work of libraries // Culture: theory and practice. 2023. No. 3–4 (54). Pp. 1–4.
2. Vechev M.V. Psychological aspects of early career guidance of students with different starting opportunities // Scientific opinion. 2023. No. 3. Pp. 106–112.
3. Gubanov A.S. Experimental work as a tool of early career guidance: approaches and results // Problems of modern pedagogical education. 2025. No. 86-1. Pp. 124–127.
4. Gutop A.A., Lokshina V.I., Kharitonova-Sholina D.A. Ambassadors of professionalism as an innovative form of mentoring within career guidance // History and prospects of transport development in the north of Russia. 2023. No. 1. Pp. 97–99.
5. Eliseev V.K., Dormidontov R.A., Korobova M.V. Main vectors of development of career guidance and specialized pedagogical education in Russia and abroad // Economic and humanitarian studies of regions. 2024. No. 4. Pp. 23–28.
6. Efremova A.L. Prospects of career guidance work: today and tomorrow // Pedagogical search. 2023. No. 11. Pp. 18–21.
7. Zazulina E.A. Career guidance at school: historical context and current organizational models // Bulletin of TOGIRRO. 2024. No. 4 (55). Pp. 25–28.
8. Kropivnyanskaya S.O. Diagnostic methods as a tool for determining the effectiveness of career guidance in a modern school // Siberian teacher. 2025. No. 3 (160). Pp. 37–44.

9. Kropivnyanskaya S.O. Effective domestic practices of career guidance for school students // School of the future. 2023. No. 5. Pp. 6–15.
10. Oprya I.A., Tereshchenko I.E., Akinshina E.A. Organization of career guidance work “professions of the future”: experience of the center for computational linguistics // Academic bulletin. Bulletin of the Saint Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education. 2024. No. 4 (66). Pp. 95–101.
11. Prokhorov A.V. Professional trial as a tool of career guidance work // Bulletin of Tambov University. Series: Humanities. 2023. Vol. 28. No. 2. Pp. 258–266.
12. Romanova I.A. Once again about career guidance. School, family, university: will there be a result? // Human resource management and intellectual resources in Russia. 2024. Vol. 13. No. 6. Pp. 55–63.
13. Sergeev I.S. Tools of educational career guidance: “entry points” into professional self-determination // Education: a path to profession. 2025. Vol. 2. No. 1. Pp. 65–84.
14. Shakirova E.V. Career guidance for school students: experience of conducting professional trials in the field of “kindergarten teacher” // School of the future. 2024. No. 6. Pp. 128–145.
15. Yamkovaya E.V. A continuous career guidance program as an effective instrument of personnel policy // Scientific potential. 2023. No. 1-1 (40). Pp. 73–76.

Применение виртуальной реальности для формирования профессиональных коммуникативных ситуаций в обучении иностранным языкам в университете

Рахилия Юнус Кызы Алиева

Кандидат филологических наук, доцент

Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова

Грозный, Россия

alieva@chesu.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Малика Янарсовна Эльжуркаева

Кандидат филологических наук, доцент

Грозненский государственный нефтяной технический университет

Грозный, Россия

elzhurkaeva@gstou.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 12.11.2025

Принята 20.12.2025

Опубликована 30.12.2025

УДК 37.016:004.94

DOI 10.25726/k3218-1681-8079-k

EDN BUAPKJ

БАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В статье рассматривается виртуальная реальность как иммерсивная образовательная среда, способная воспроизводить профессионально значимые коммуникативные контексты в университетском обучении иностранным языкам и тем самым снижать дидактический разрыв между аудиторной практикой и динамикой реального общения. Показано, что переход от лексико-грамматической репродукции к контекстному освоению языка опирается на эффект присутствия и агентность обучающегося: в VR студент перестает быть наблюдателем и вынужден принимать решения, влияющие на исход взаимодействия, что усиливает когнитивную вовлеченность и функциональную интериоризацию речевых средств. Теоретическое обобщение междисциплинарных подходов (конструктивистского, ситуативного, социоконструктивистского) позволяет описать VR как платформу для моделирования мультимодальных нагрузок профессионального дискурса, включая шумовую среду, визуальные помехи и параллельное выполнение действий, а также как инструмент снижения аффективного барьера за счет опосредованности общения через аватар и взаимодействия с виртуальными собеседниками. Выделяются уровни сложности сценариев — от стандартизированных скриптов до непредсказуемых ситуаций аргументации, переговоров, межкультурной медиации — и фиксируются технологические ограничения, связанные с неполной естественностью диалога при автоматизированной обработке речи. Существенное место отводится педагогическому дизайну: эффективность VR связывается не с реалистичностью графики, а с продуманной сценарностью, балансом между аутентичностью и когнитивной нагрузкой, а также с организацией этапов подготовки и рефлексии, преобразующих яркий опыт в устойчивый навык. Обсуждаются риски технологического детерминизма, феномен «зловещей долины», психофизиологические ограничения и необходимость дозирования сессий. Отдельно анализируются перспективы оценки комплексной компетентности через встроенную аналитику поведения и возможности многопользовательских VR-пространств для развития коллаборации и

невербальной составляющей общения; делается вывод о приоритетности гибридных моделей и необходимости отраслевого сотрудничества при создании специализированного контента.

Ключевые слова

виртуальная реальность, обучение иностранным языкам, дистанционное обучение, цифровые приложения, интернет-ресурсы.

Введение

Современная образовательная парадигма высшей школы претерпевает фундаментальные изменения, обусловленные необходимостью переосмысления механизмов формирования профессиональных компетенций в условиях нарастающей цифровизации общества и глобализации коммуникативных процессов. Традиционные подходы к преподаванию иностранных языков, базирующиеся преимущественно на лексико-грамматическом анализе и репродуктивных упражнениях, демонстрируют определенную ограниченность при попытке воссоздать аутентичный контекст будущей профессиональной деятельности. Статичная аудиторная среда не способна в полной мере передать динамику, непредсказуемость и мультимодальность реального профессионального общения, что создает дидактический разрыв между учебной ситуацией и реальной практикой. В этом контексте технологии виртуальной реальности (VR) рассматриваются не просто как инновационное техническое средство, а как новая онтологическая платформа для конструирования образовательного опыта, позволяющая погрузить субъекта обучения в квазипрофессиональную среду с высокой степенью достоверности (Грубин, 2025).

Иммерсивные технологии открывают принципиально иные горизонты для реализации контекстного подхода, постулирующего, что знания и навыки неразрывно связаны с ситуацией, в которой они формируются и применяются. Виртуальная реальность позволяет преодолеть физические границы учебного заведения, перенося обучающегося в операционную хирурга, зал судебных заседаний, кабину пилота или переговорную комнату международной корпорации, где иноязычная коммуникация выступает не самоцелью, а инструментом решения профессиональных задач. Психолого-педагогические исследования (Шан, 2024) подтверждают, что эффект присутствия, генерируемый VR-системами, активизирует когнитивные и аффективные механизмы, способствующие более глубокой интериоризации языкового материала. Это смещает фокус с формального заучивания языковых единиц на их функциональное использование в условиях, имитирующих стрессовые и когнитивные нагрузки реальной деятельности.

Проблема, однако, заключается в том, что технологический прогресс часто опережает методическое осмысление, и внедрение VR в учебный процесс нередко носит фрагментарный, несистемный характер, лишенный прочного теоретического обоснования. Существует явная необходимость в глубоком анализе дидактического потенциала виртуальных сред для моделирования именно профессионально-ориентированных коммуникативных ситуаций, которые требуют от студентов не только языковой грамотности, но и социокультурной адекватности, стратегического мышления и способности к быстрому реагированию. Виртуальная симуляция создает безопасное пространство для проб и ошибок, снижая уровень языковой тревожности и повышая мотивацию, однако эффективность этого инструмента напрямую зависит от качества педагогического сценария и понимания механизмов взаимодействия человека с цифровой средой (Колесниченко, 2023).

Материалы и методы исследования

Методологическая архитектура данного исследования базируется на системном анализе междисциплинарного научного дискурса, охватывающего области педагогики, когнитивной психологии, прикладной лингвистики и цифровой дидактики. Основным инструментом выступил метод теоретического моделирования и синтеза, позволивший интегрировать разрозненные концепции иммерсивного обучения в единую структуру, применимую к задачам профессиональной языковой подготовки. Был осуществлен критический анализ отечественных и зарубежных теоретических

источников, посвященных проблемам использования виртуальных сред в образовании, с целью выявления ключевых закономерностей и противоречий, возникающих при переходе от традиционных форм обучения к высокотехнологичным симуляциям (Танчинец, 2023).

В работе применялся метод сравнительного анализа педагогических моделей, что позволило сопоставить эффективность классических ролевых игр и симуляций в виртуальной реальности, выявив специфические характеристики последних, такие как интерактивность, мультисенсорность и адаптивность. Герменевтический подход использовался для интерпретации смыслов и образовательных эффектов, возникающих в процессе взаимодействия обучающегося с виртуальными агентами и объектами, что позволило выйти за рамки технократического восприятия VR и рассмотреть технологию как социокультурный феномен. Особое внимание уделялось анализу психолого-педагогических условий, необходимых для успешного трансфера навыков из виртуальной среды в реальную профессиональную деятельность (Грубин, 2025), без проведения полевых экспериментов, опираясь исключительно на логико-методологическое обоснование.

Результаты и обсуждение

Центральным аспектом интеграции виртуальной реальности в процесс обучения иностранному языку в высшей школе является способность данной технологии воссоздавать сложные коммуникативные контексты, недоступные для реализации в условиях традиционной аудитории. Теоретический анализ показывает, что ключевым преимуществом VR является феномен «погружения» или иммерсии, который трансформирует восприятие учебного материала. В отличие от работы с текстом или видеоматериалами, где студент занимает позицию внешнего наблюдателя, виртуальная среда помещает его в центр событий, наделяя агентностью и ответственностью за коммуникативный результат. Согласно конструктивистской теории обучения, знания конструируются обучающимся в процессе активного взаимодействия со средой, и VR предоставляет уникальную платформу для реализации этого принципа, позволяя моделировать профессиональные ситуации с высокой степенью детализации и вариативности (Starodubtseva, 2022). Это особенно критично для специальностей, где ошибка в коммуникации может иметь серьезные последствия, например, в медицине, авиации или дипломатии.

Анализ психолингвистических аспектов использования VR выявляет значительное влияние иммерсивной среды на снижение аффективного фильтра. Известно, что страх ошибки и публичного выступления является серьезным барьером при освоении иностранного языка. Виртуальная реальность, создавая эффект анонимности или, по крайней мере, опосредованности через аватар, позволяет снизить уровень тревожности, создавая психологически комфортную зону для экспериментирования с языком. Взаимодействие с виртуальными собеседниками (ботами), управляемыми искусственным интеллектом, исключает фактор социального осуждения, характерный для общения с преподавателем или сверстниками (Звягинцева, 2022). Это способствует раскрепощению речевого поведения и повышению флюэнтности речи, поскольку когнитивный ресурс обучающегося перераспределяется с контроля над формой на содержание и коммуникативное намерение.

Важным теоретическим вопросом является соотношение виртуальной симуляции и реальной профессиональной деятельности. Сторонники теории ситуативного обучения (Situational Learning) утверждают, что обучение наиболее эффективно, когда оно происходит в том же контексте, в котором знания будут применяться. Виртуальная реальность позволяет реализовать принцип аутентичности не только на уровне языкового материала, но и на уровне экстралингвистических факторов: шума производственного цеха, визуальных помех, необходимости одновременного выполнения мануальных действий и ведения переговоров. Такая мультимодальная стимуляция способствует формированию целостных нейронных связей, объединяющих вербальные и невербальные компоненты профессиональной компетенции (Ростовцева, 2023). Однако существует риск когнитивной перегрузки, если интерфейс виртуальной среды слишком сложен или неинтуитивен, что может отвлекать от основной лингвистической задачи, поэтому баланс между реалистичностью и дидактической целесообразностью остается предметом научной дискуссии.

Рассматривая архитектуру профессиональных коммуникативных ситуаций в VR, следует выделить несколько уровней сложности. Базовый уровень предполагает отработку стандартизированных скриптов (например, сбор анамнеза или регистрация гостя в отеле), где вариативность ответов ограничена. Более высокий уровень включает в себя непредсказуемые сценарии, требующие от студента навыков аргументации, убеждения, разрешения конфликтов и межкультурной медиации. Здесь технология сталкивается с проблемой моделирования естественного диалога. Существующие системы распознавания речи и обработки естественного языка пока не всегда способны адекватно реагировать на нюансы интонации, иронию или сложные грамматические конструкции, что накладывает определенные ограничения на глубину коммуникативного взаимодействия (Мурсалимова, 2024). Тем не менее, даже ограниченная интерактивность позволяет отрабатывать алгоритмы профессионального поведения и профессиональный вокабуляр в динамике.

Педагогическое проектирование VR-сценариев требует фундаментального пересмотра роли преподавателя. Из транслятора знаний он превращается в фасилитатора и архитектора образовательного пространства. Его задача — не просто объяснить грамматическое правило, а спроектировать ситуацию, в которой использование данной грамматической конструкции станет необходимым условием для решения профессиональной задачи в виртуальном мире. Это требует от педагога новых компетенций, связанных с пониманием принципов геймификации, сценарного мастерства и технической грамотности. Сложность заключается в том, чтобы интегрировать виртуальный опыт в общую канву учебного курса, обеспечив этапы предваряющей подготовки (пре-брифинг) и последующей рефлексии (дебрифинг), без которых опыт погружения может остаться ярким, но педагогически бесплодным эмоциональным переживанием (Агальцова, 2024).

Отдельного внимания заслуживает вопрос формирования межкультурной компетенции посредством VR. Традиционные методы часто ограничиваются декларативным знанием о культуре страны изучаемого языка. Виртуальная реальность позволяет моделировать ситуации культурного шока, нарушения этикета, специфики невербального общения (проксемика, кинесика) в безопасной среде. Студент может "посетить" офис зарубежной компании, участвовать в деловом обеде или переговорах, считывая культурные коды, заложенные разработчиками в поведение виртуальных персонажей и антураж. Это способствует развитию эмпатии и толерантности, а также пониманию того, как социокультурный контекст влияет на выбор языковых средств (Корнеева, 2025). Исследования показывают, что опыт, полученный от первого лица в виртуальной среде, сохраняется в долгосрочной памяти лучше, чем информация, полученная через текст, благодаря механизму эпизодической памяти.

Критический анализ литературы позволяет также выявить и потенциальные риски. Существует опасность технологического детерминизма, когда использование VR становится самоцелью, подменяя собой содержательную часть обучения. Кроме того, феномен «зловещей долины» (uncanny valley), когда чрезмерная реалистичность, но не идеальность виртуальных персонажей вызывает отторжение, может негативно сказываться на желании вступать в коммуникацию. Нельзя игнорировать и психофизиологические ограничения: длительное пребывание в шлеме виртуальной реальности может вызывать киберболезнь (motion sickness), что ограничивает время сессий и требует тщательной калибровки оборудования (Черноярова, 2023). Эти факторы диктуют необходимость дозированного и методически обоснованного включения VR-модулей в учебный план, гармонично сочетая их с традиционными формами работы.

Концепция «воплощенного познания» (Embodied Cognition) предоставляет мощный теоретический базис для использования VR. Согласно ей, познание не ограничивается мозгом, а распределено по всему телу и взаимодействует с окружающей средой. В виртуальной реальности студент может использовать жесты, перемещаться в пространстве, манипулировать объектами, сопровождая эти действия речью на иностранном языке. Такая синхронизация моторной и речевой активности создает прочные мнемонические следы и способствует автоматизации речевых навыков (Muratova, 2021). Например, будущий инженер может изучать устройство двигателя, виртуально разбирая его и одновременно проговаривая названия деталей и алгоритм действий на английском языке, что формирует бимодальные ассоциации, недоступные при работе с плоским изображением в учебнике.

Дискуссионным остается вопрос оценки компетенций, сформированных в виртуальной среде. Традиционные тесты не способны замерить комплексные навыки поведения в профессиональной ситуации. Виртуальная реальность предлагает встроенные инструменты аналитики: систему отслеживания взгляда (eye-tracking), фиксацию времени реакции, анализ траектории движения и выбора реплик. Эти большие данные (Big Data) открывают возможности для адаптивного обучения, когда система автоматически усложняет или упрощает сценарий в зависимости от успехов студента (Андреева, 2022). Однако интерпретация этих данных требует разработки новых критериев оценки, которые учитывали бы не только языковую правильность, но и коммуникативную эффективность, стратегическую адекватность и психоэмоциональную устойчивость.

Социоконструктивистский подход подчеркивает важность социального взаимодействия. Современные социальные VR-платформы позволяют создавать многопользовательские пространства, где студенты могут взаимодействовать не с ботами, а друг с другом или с носителями языка, находясь в разных физических локациях, но в едином виртуальном профессиональном контексте. Это выводит дистанционное обучение на новый уровень, возвращая в него утраченный компонент невербальной коммуникации и ощущения совместного присутствия (co-presence) (Шаламова, 2022). Групповая работа над проектом в виртуальной лаборатории или проведение международного симпозиума в виртуальном конференц-зале становится мощным стимулом для развития навыков коллаборации на иностранном языке.

В контексте профессиональной подготовки важно учитывать специфику дискурса. Каждый профессиональный домен имеет свой уникальный набор речевых жанров, терминологии и этикетных норм. Разработка универсальных VR-приложений вряд ли возможна; требуется создание узкоспециализированного контента, что сопряжено с высокими затратами. Это ставит перед университетским сообществом задачу сотрудничества с IT-компаниями и работодателями для создания релевантных симуляций. Педагогическая ценность таких продуктов возрастает, если в их разработке принимают участие эксперты из соответствующей отрасли, гарантирующие фактологическую точность профессионального контекста.

Заключение

Глубокая трансформация образовательного ландшафта, вызванная проникновением иммерсивных технологий, свидетельствует о переходе к новой дидактической эпохе, где граница между учебной и профессиональной реальностью становится все более проницаемой. Виртуальная реальность в обучении иностранным языкам перестает быть вспомогательным средством визуализации и приобретает статус среды профессионального становления личности. Анализ теоретических основ показывает, что интеграция VR позволяет решить давнюю проблему отчужденности знания, превращая изучение языка из абстрактной академической дисциплины в инструмент освоения профессиональной действительности. Когнитивные и аффективные преимущества, такие как высокая вовлеченность, контекстуализация знаний и снижение языкового барьера, создают предпосылки для качественного скачка в уровне подготовки выпускников.

Формирование профессиональной иноязычной компетенции посредством VR-симуляций требует пересмотра не только методического инструментария, но и самой философии университетского образования. Смещается акцент с передачи информации на конструирование опыта. Полученные в ходе теоретического анализа данные указывают на то, что эффективность технологии детерминирована не столько качеством графики, сколько глубиной педагогического дизайна, способностью сценария моделировать когнитивные вызовы, присущие реальной профессиональной деятельности. Баланс между технологическими возможностями и психофизиологическими особенностями восприятия выступает ключевым условием успешной интеграции.

Очевидно, что будущее языкового образования в высшей школе лежит в плоскости гибридных форматов, где виртуальная реальность гармонично дополняет традиционные практики, обогащая их контекстом и интерактивностью. Разработка адаптивных, интеллектуальных VR-систем, способных к анализу не только лексики, но и прагматики высказывания, представляет собой вектор дальнейшего

развития отрасли. Это открывает путь к созданию персонализированных траекторий обучения, где каждый студент сможет отрабатывать специфические для своей будущей карьеры коммуникативные ситуации, достигая уровня мастерства, необходимого для успешной конкуренции на глобальном рынке труда. Педагогическому сообществу предстоит большая работа по созданию стандартов и методик оценки деятельности в виртуальных средах, чтобы этот мощный инструмент реализовал свой полный потенциал.

Список литературы

1. Muratova O.A., Bernatskaya M.V. Strategies for teaching intercultural and business communication online // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 70-3. С. 79–82.
2. Starodubtseva E.A., Alekseeva O.P. Perspectives to use virtual reality technology while teaching foreign languages at the university // Pedagogical Journal. 2022. Т. 12. № 4-1. С. 704–709.
3. Агальцова Д.В., Путилина Н.А. Технология виртуальной реальности в преподавании иностранных языков в вузе // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. 2024. Т. 14. № S1. С. 6–10.
4. Андреева О.А., Рейнгардт Н.В. Виртуальная реальность как коммуникативное пространство в процессе дистанционного обучения иностранным языкам // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2022. Т. 12. № 1. С. 148–158.
5. Грубин И.В., Юдина И.И., Плужникова И.И. Возможность использования виртуальной реальности в преподавании иностранного языка в университете // Социально-гуманитарные знания. 2025. № 1. С. 47–49.
6. Грубин И.В., Юдина И.И., Оганесян Е.А., Плужникова И.И. Преимущества и недостатки использования технологии виртуальной реальности в обучении иностранному языку в университете // Социально-гуманитарные знания. 2025. № 2. С. 89–92.
7. Звягинцева Е.П. Виртуальная реальность на службе у педагогов-гуманитариев // Этнодиалоги. 2022. № 2 (68). С. 140–147.
8. Колесниченко А.Н. Возможности применения технологии виртуальной реальности при обучении иностранному языку // Самарский научный вестник. 2023. Т. 12. № 2. С. 266–270.
9. Корнеева Л.И., Васильева В.И. Технология виртуальной реальности в обучении иностранному языку в вузе: дидактические возможности и ограничения // Вестник Томского государственного университета. 2025. № 515. С. 162–170.
10. Мурсалимова Л.Ф. Возможности и условия эффективного применения технологий виртуальной реальности и искусственного интеллекта в обучении иностранному языку в вузе // Высшее образование сегодня. 2024. № 3. С. 57–61.
11. Ростовцева П.П. Виртуальная реальность в иноязычном учебном процессе // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 2 (99). С. 233–235.
12. Танчинец П.П. Применение технологий виртуальной реальности в обучении языкам и межкультурной коммуникации // Бюллетень гуманитарных исследований в междисциплинарном научном пространстве. 2023. № 1 (3). С. 357–359.
13. Черноярова М.С., Игнатьичев Я.Е., Арбузова А.А. Использование технологии виртуальной реальности в образовательном процессе // Молодые ученые - развитию Национальной технологической инициативы (ПОИСК). 2023. № 1. С. 1080–1082.
14. Шаламова О.О. Педагогические обоснования использования интернет-ресурсов при обучении иностранным языкам студентов гуманитарных вузов в условиях искусственной языковой среды // Мир науки, культуры, образования. 2022. № 2 (93). С. 244–246.
15. Шан Л. Использование цифровых приложений в процессе изучения иностранных языков // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 3 (138). С. 100–106.

The use of virtual reality for the formation of professional communication situations in teaching foreign languages at the university

Rakhilya Y. Aliyeva

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor
A.A. Kadyrov Chechen State University
Grozny, Russia
alieva@chesu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Malika Y. Elzhurkaeva

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor
Grozny State Petroleum Technical University
Grozny, Russia
elzhurkaeva@gstou.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 12.11.2025

Accepted 20.12.2025

Published 30.12.2025

UDC 37.016:004.94

DOI 10.25726/k3218-1681-8079-k

EDN BUAPKJ

VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The article considers virtual reality as an immersive educational environment capable of reproducing professionally significant communicative contexts in university foreign language teaching and thereby reducing the didactic gap between classroom practice and the dynamics of real communication. It is shown that the transition from lexico-grammatical reproduction to contextual language acquisition is based on the effect of presence and agency of the student: in VR, the student ceases to be an observer and is forced to make decisions affecting the outcome of interaction, which enhances cognitive involvement and functional interiorization of speech tools. A theoretical generalization of interdisciplinary approaches (constructivist, situational, socioconstructivist) allows us to describe VR as a platform for modeling multimodal loads of professional discourse, including the noise environment, visual interference and parallel execution of actions, as well as as a tool to reduce the affective barrier through mediated communication through an avatar and interaction with virtual interlocutors. The levels of complexity of scenarios are highlighted, from standardized scripts to unpredictable situations of argumentation, negotiation, and intercultural mediation, and technological limitations associated with incomplete naturalness of dialogue in automated speech processing are fixed. A significant place is given to pedagogical design: the effectiveness of VR is associated not with realistic graphics, but with thoughtful scenography, a balance between authenticity and cognitive load, as well as with the organization of preparation and reflection stages that transform vivid experience into a sustainable skill. The risks of technological determinism, the phenomenon of the "sinister valley", psychophysiological limitations and the need for session dosing are discussed. The prospects for assessing complex competence through embedded behavior analytics and the possibilities of multi-user VR spaces for the development of collaboration and the non-verbal component of communication are separately analyzed; the conclusion is made about the priority of hybrid models and the need for industry cooperation in creating specialized content.

Keywords

virtual reality, foreign language teaching, distance learning, digital applications, online resources.

References

1. Muratova O.A., Bernatskaya M.V. Strategies for teaching intercultural and business communication online // Problems of modern pedagogical education. 2021. No. 70-3. pp. 79-82.
2. Starodubtseva E.A., Alekseeva O.P. Perspectives to use virtual reality technology while teaching foreign languages at the university // Pedagogical Journal. 2022. Vol. 12. No. 4-1. pp. 704-709.
3. Agaltsova D.V., Putilina N.A. Virtual reality technology in teaching foreign languages at a university // Humanities. Bulletin of the Financial University. 2024. Vol. 14. No. S1. pp. 6-10.
4. Andreeva O.A., Reinhardt N.V. Virtual reality as a communicative space in the process of distance learning in foreign languages // Proceedings of the Southwestern State University. Series: Linguistics and Pedagogy. 2022. Vol. 12. No. 1. pp. 148-158.
5. Grubin I.V., Yudina I.I., Pluzhnikova I.I. The possibility of using virtual reality in teaching a foreign language at the university // Socio-humanitarian knowledge. 2025. No. 1. pp. 47-49.
6. Grubin I.V., Yudina I.I., Oganessian E.A., Pluzhnikova I.I. Advantages and disadvantages of using virtual reality technology in teaching a foreign language at the university // Socio-humanitarian knowledge. 2025. No. 2. pp. 89-92.
7. Zvyagintseva E.P. Virtual reality in the service of humanitarian educators // Ethnodialogues. 2022. No. 2 (68). pp. 140-147.
8. Kolesnichenko A.N. Possibilities of using virtual reality technology in teaching a foreign language // Samara Scientific Bulletin. 2023. Vol. 12. No. 2. pp. 266-270.
9. Korneeva L.I., Vasilyeva V.I. Virtual reality technology in teaching a foreign language at a university: didactic possibilities and limitations // Bulletin of Tomsk State University. 2025. No. 515. pp. 162-170.
10. Mursalimova L.F. Opportunities and conditions for the effective use of virtual reality and artificial intelligence technologies in teaching a foreign language at a university // Higher education today. 2024. No. 3. pp. 57-61.
11. Rostovtseva P.P. Virtual reality in the foreign language educational process // The world of science, culture, education. 2023. No. 2 (99). pp. 233-235.
12. Tanchinets P.P. The use of virtual reality technologies in language teaching and intercultural communication // Bulletin of Humanitarian Research in the interdisciplinary scientific space. 2023. No. 1 (3). pp. 357-359.
13. Chernoyarova M.S., Ignatichiev Ya.E., Arbuzova A.A. The use of virtual reality technology in the educational process // Young scientists for the Development of the National Technological Initiative (SEARCH). 2023. No. 1. pp. 1080-1082.
14. Shalamova O.O. Pedagogical justifications for the use of Internet resources in teaching foreign languages to students of humanities universities in an artificial language environment // The world of science, culture, and education. 2022. No. 2 (93). pp. 244-246.
15. Shan L. The use of digital applications in the process of learning foreign languages // Yaroslavl Pedagogical Bulletin. 2024. No. 3 (138). pp. 100-106.

ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

Нарративная методическая парадигма и ее актуальность в обучении иностранным языкам

Тумиша Таштиевна Абдукадырова

кандидат педагогических наук, доцент

Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова

Грозный, Россия

tumischa-univ@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Аза Абдулаевна Яхьяева

кандидат филологических наук, доцент

Чеченский государственный педагогический университет

Грозный, Россия

aza_yakhyaeva@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 27.11.2025

Принята 21.12.2025

Опубликована 30.12.2025

УДК 37.016:81

DOI 10.25726/z3160-9466-5509-a

EDN BANPQW

БАК 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

Статья обосновывает нарративную методическую парадигму (storytelling) как самостоятельную стратегию обучения иностранным языкам, способную преодолеть фрагментарность знаний и «клиповое» восприятие, повысить интериоризацию лексико-грамматического материала и снизить аффективный фильтр; целью исследования стало теоретически описать механизмы внедрения нарратива в формальное образование и эмпирически проверить его эффективность в вузе. Материал и методы включали систематический обзор 184 работ 2010–2023 гг. (Scopus, WoS, РИНЦ, ERIC) и лонгитюдный педагогический эксперимент в трёх федеральных университетах (4 семестра, $n=450$) со стратифицированной рандомизацией на контрольные и экспериментальные группы: в эксперименте использовалась модульная программа «Нарративное конструирование иноязычной реальности» (digital storytelling, биографическое интервью, сценарное моделирование), в контроле — коммуникативно-когнитивная модель с преобладанием лексико-грамматических упражнений. Данные собирались входным, промежуточным и итоговым тестированием, анкетированием мотивации/тревожности и дискурс-анализом устных и письменных высказываний; статистическая обработка выполнена в SPSS (t -критерий Стьюдента, χ^2 Пирсона, корреляции). Результаты показали значимое улучшение дискурсивных и языковых показателей в экспериментальной группе: TTR вырос до 0,687 против 0,423 в контроле, грамматическая сложность — до 2,18 против 1,34 clauses/sentence, плотность ошибок снизилась до 4,12 против 8,76 на 100 слов, число дискурсивных маркеров увеличилось до 9,45 против 3,20. Темп речи достиг 189,3 слогов/мин при сокращении пауз хезитации до 0,84 с и снижении тревожности до 2,9 балла; через 3 месяца ретенция активной лексики составила 78,65% против 34,25%, фразеологизмов — 65,30% против 12,40%. Дополнительные индексы фиксировали рост длины беспauseного периода до 14,2 слов и уменьшение внутри групповой вариативности результатов, что указывает на выравнивание

успеваемости у студентов с разным стартовым уровнем. Выявлена положительная корреляция нарративной компетенции с лексическим разнообразием. Ограничением остается переносимость данных на иные типологические группы языков и необходимость дальнейших межкультурных проверок.

Ключевые слова

нарративный подход, сторителлинг, обучение иностранному языку, мотивация, долговременная ретенция

Введение

Современная образовательная парадигма претерпевает фундаментальные изменения, обусловленные переосмыслением роли языка не просто как инструмента коммуникации, но как ключевого механизма конструирования реальности и самоидентичности личности обучающегося. В этом контексте нарративный подход, или «рассказывание историй», выходит за рамки простого методического приема и приобретает статус самостоятельной методологической стратегии, способной трансформировать процесс усвоения иностранного языка (Miroshnuchenko, 2022). Традиционные лингводидактические модели, ориентированные преимущественно на структурно-функциональный анализ языковых единиц, зачастую игнорируют психолингвистическую природу речи как потока смыслов, организованных во времени. Нарратив же позволяет связать разрозненные грамматические и лексические элементы в целостную когнитивную структуру, что существенно повышает эффективность интериоризации языкового материала (Хлыстунова, 2021). Кризис компетентностного подхода в его технократическом понимании заставляет педагогов обращаться к герменевтическим и экзистенциальным основаниям обучения, где субъектность ученика раскрывается через способность создавать и интерпретировать тексты.

Актуальность исследования нарративной методической парадигмы продиктована необходимостью преодоления фрагментарности знаний, которая становится бичом современного цифрового поколения студентов. Клиповое мышление, характеризующееся неспособностью к длительной концентрации и построению логических цепочек, требует педагогических инструментов, способных восстановить целостность восприятия (Боженкова, 2023). Нарратив, обладая внутренней логикой развития сюжета, каузальными связями и эмоциональной окраской, выступает естественным каркасом для организации памяти и внимания. Более того, рассказывание историй на изучаемом языке активизирует глубинные механизмы эмпатии и социального познания, так как любой рассказ предполагает наличие слушателя и культурного контекста, в котором этот рассказ разворачивается (Титова, 2023). Таким образом, мы говорим не только об овладении лингвистическим кодом, но и о вхождении в дискурсивное пространство иной культуры через проживание сценариев и ролей.

Проблема, однако, заключается в недостаточной теоретической проработке механизмов внедрения нарративных техник в систему формального языкового образования, где доминируют тестовые формы контроля и стандартизированные учебные планы. Существует противоречие между творческой, спонтанной природой нарратива и жесткой регламентацией учебного процесса (Герасименко, 2021; Дьяков, 2024). Педагоги часто воспринимают сторителлинг как развлекательный элемент, уместный на ранних этапах обучения или во внеклассной работе, недооценивая его потенциал для формирования сложных когнитивных навыков, таких как критическое мышление, аргументация и рефлексия. Важно понимать, что нарративная компетенция коррелирует с общей языковой компетентностью: способность связно излагать события свидетельствует о высоком уровне владения синтаксисом, лексической вариативности и дискурсивными маркерами (Dolgenko, 2020). Следовательно, интеграция данного подхода требует пересмотра не только методов преподавания, но и критериев оценки образовательных результатов.

В данном исследовании мы опираемся на положение о том, что человеческое сознание по своей сути нарративно, и обучение языку должно быть конгруэнтно этому свойству психики. Мы рассматриваем нарратив не как застывший текст, а как процессуальную деятельность по смыслопорождению, в ходе которой студент преодолевает отчуждение от иностранного языка, присваивая его как средство

выражения собственного «Я» (Ламзин, 2023). Это требует анализа психолого-педагогических условий, при которых нарративные практики становятся драйвером когнитивного развития. Особое внимание следует уделить вопросу о том, как переход от дескриптивных и инструктивных текстов к нарративным влияет на долговременную память и мотивацию обучающихся, что и составляет предмет нашего научного интереса в рамках представленной работы.

Материалы и методы исследования

Для верификации гипотезы о высокой эффективности нарративной парадигмы был проведен комплексный анализ, сочетающий теоретическое обобщение и эмпирическую проверку данных. Источниковая база исследования формировалась на основе системного отбора научной литературы из ведущих реферативных баз данных, включая Scopus, Web of Science, а также Российский индекс научного цитирования (РИНЦ) и специализированные педагогические репозитории ERIC. Всего было отобрано и проанализировано 184 источника, охватывающих период с 2010 по 2023 год, что позволило проследить эволюцию взглядов на сторителлинг в лингводидактике (Барышников, 2024). Критериями отбора служили наличие верифицируемых экспериментальных данных, фокус на высшей школе и использование смешанных методов исследования. Теоретический анализ включал контент-анализ диссертационных исследований и монографий, посвященных когнитивной лингвистике и нарратологии, с целью выявления ключевых категорий и понятийного аппарата.

Эмпирическая часть исследования базировалась на лонгитюдном педагогическом эксперименте, который проводился на базе трех федеральных университетов в течение четырех семестров. Выборка составила 450 студентов языковых и неязыковых специальностей, разделенных на контрольные и экспериментальные группы методом стратифицированной рандомизации. В экспериментальных группах обучение строилось на основе разработанной нами модульной программы «Нарративное конструирование иноязычной реальности», включающей техники digital storytelling, биографического интервью и сценарного моделирования (Утехина, 2023). В контрольных группах применялся традиционный коммуникативно-когнитивный подход с акцентом на лексико-грамматические упражнения и чтение адаптированных текстов. Сбор данных осуществлялся посредством входного, промежуточного и итогового тестирования, а также анкетирования для оценки психоэмоционального состояния и уровня мотивации.

Математическая обработка полученных результатов производилась с использованием пакета статистических программ SPSS Statistics 26.0. Для оценки достоверности различий между группами применялся t-критерий Стьюдента для независимых выборок, а также критерий хи-квадрат Пирсона для анализа качественных изменений. Дополнительно был проведен корреляционный анализ для выявления взаимосвязи между уровнем нарративной компетенции и показателями лексического разнообразия речи (Bolotina, 2020). Мы также использовали метод дискурс-анализа устных и письменных высказываний студентов для оценки таких параметров, как связность (когерентность), логичность и оригинальность. В качестве единиц анализа выступали не отдельные предложения, а сверхфразовые единства, что позволило оценить способность обучающихся к порождению целостного текста. Особое внимание уделялось анализу ошибок: их классификации не как признака неуспеваемости, а как индикатора этапов формирования межъязыковой интерференции и аппроксимации.

Результаты и обсуждение

Переходя к анализу полученных данных, необходимо пояснить логику выбора ключевых индикаторов эффективности, представленных в последующих таблицах. Традиционные метрики, такие как количество выученных слов или правильность выполнения грамматических тестов, не способны в полной мере отразить качественные изменения в языковом сознании, происходящие под влиянием нарративных практик. Поэтому мы сосредоточились на интегральных показателях, отражающих глубину когнитивной переработки информации и уровень коммуникативной автономии. Одним из центральных параметров является коэффициент лексической плотности и вариативности (Lexical Diversity Index), который демонстрирует способность студента использовать широкий спектр языковых средств для

передачи смысловых нюансов, избегая тавтологий и примитивных конструкций (Зайцева, 2022). Низкие показатели в этой области обычно свидетельствуют о формальном подходе к обучению, тогда как рост коэффициента указывает на качественное обогащение ментального лексикона.

Другим критически важным аспектом является устойчивость мотивации к изучению языка. Известно, что в процессе длительного обучения студенты часто сталкиваются с эффектом «плато», когда прогресс замедляется, а интерес падает. Нарративный подход, апеллирующий к личному опыту и эмоциям, предположительно должен нивелировать этот эффект, поддерживая высокую вовлеченность. Для оценки этого параметра использовался индекс внутренней мотивации (Intrinsic Motivation Inventory), адаптированный для задач языкового образования. Также мы ввели показатель когнитивной беглости, измеряемый как соотношение общего времени речи к количеству пауз хезитации, что позволяет судить о степени автоматизации речевых навыков и свободе выражения мысли (Sereda, 2021). Сравнительные данные по первому срезу показателей, отражающие динамику лексико-грамматических навыков, представлены ниже (табл. 1).

Таблица 1. Сравнительный анализ лексико-грамматических показателей в контрольной и экспериментальной группах

Показатель	Контрольная группа (среднее значение)	Экспериментальная группа (среднее значение)	Стандартное отклонение (σ)	t-критерий
Лексическая вариативность (TTR)	0.423	0.687	0.041	4.82
Грамматическая сложность (clauses/sentence)	1.34	2.18	0.22	5.14
Плотность ошибок (на 100 слов)	8.76	4.12	1.15	-6.33
Использование дискурсивных маркеров	3.20	9.45	1.67	7.91

Представленные числовые данные демонстрируют существенный разрыв между группами, который нельзя списать на статистическую погрешность. Разница в показателе лексической вариативности (Type-Token Ratio) составляет 0.264 единицы в пользу экспериментальной группы. Если рассматривать это в процентном соотношении, то прирост составил более 62,4%, что свидетельствует о качественном скачке в использовании словарного запаса. Студенты, обучающиеся через нарратив, не просто запомнили больше слов, но и активнее внедряли их в спонтанную речь, избегая лексических повторов. Грамматическая сложность предложений, выросшая с 1.34 до 2.18 клауз на предложение, указывает на переход от простых синтаксических конструкций к сложным, подчинительным связям, необходимым для построения развернутого повествования. Особенно показательно снижение плотности ошибок более чем в два раза (с 8.76 до 4.12), что математически подтверждает гипотезу о том, что контекстуальное усвоение грамматики эффективнее механического заучивания правил. Высокое значение t-критерия (7.91) для дискурсивных маркеров подтверждает, что нарративная практика формирует связность речи, практически отсутствующую при традиционном подходе.

Далее необходимо рассмотреть психолингвистический аспект, а именно скорость речевой реакции и когнитивную нагрузку при порождении высказывания. Проблема многих обучающихся заключается в длительном латентном периоде при формулировании мысли на иностранном языке, что связано с внутренним переводом с родного языка. Нарратив способствует формированию непосредственных ассоциативных связей между концептом и иноязычной формой, минуя этап перевода. Для измерения этого феномена мы фиксировали среднюю длительность пауз хезитации и темп речи.

Кроме того, важным было оценить уровень тревожности, так как страх ошибки часто блокирует речевую активность. Снижение аффективного фильтра является одной из приоритетных задач современной педагогики (Барышников, 2024). Данные параметры были зафиксированы в ходе итогового устного тестирования (табл. 2).

Таблица 2. Динамика темпоральных и психолингвистических характеристик речи

Параметр	Начало эксперимента (КГ / ЭГ)	Конец эксперимента (КГ)	Конец эксперимента (ЭГ)	Динамика ЭГ (%)
Темп речи (слов/мин)	112.4 / 114.1	135.6	189.3	+65.91
Средняя длина паузы хезитации (сек)	2.45 / 2.38	1.95	0.84	-64.70
Индекс речевой тревожности (шкала 1-10)	7.8 / 7.6	6.2	2.9	-61.84
Длина беспausalного периода (слов)	4.5 / 4.7	6.8	14.2	+202.13

Анализ темпоральных характеристик выявляет глубокие структурные изменения в механизмах речепорождения. Прирост темпа речи в экспериментальной группе составил 75.2 слога в минуту по сравнению с исходным уровнем, тогда как в контрольной группе этот показатель увеличился лишь на 23.2 слога. Разница в конечных результатах между группами (189.3 против 135.6) составляет 53.7 пункта, что математически эквивалентно 39.6% преимуществ экспериментальной методики. Еще более впечатляющим выглядит сокращение длительности пауз хезитации: экспериментальная группа достигла показателя 0.84 секунды, приблизившись к параметрам естественной речи носителей языка, в то время как контрольная группа осталась на уровне почти двух секунд. Длина беспausalного периода, выросшая более чем в три раза (на 202.13%), свидетельствует о том, что нарратив формирует способность мыслить блоками и целыми синтагмами, а не отдельными лексемами. Это подтверждает теорию о том, что сюжетная канва служит «когнитивным клеем», удерживающим речевой поток в непрерывном состоянии.

Третий блок данных касается долговременной памяти и ретенции (удержания) изученного материала. Традиционной проблемой курсового обучения является быстрое забывание материала после сдачи экзамена. Нарративная парадигма предполагает, что информация, встроенная в личностно значимый контекст истории, сохраняется дольше благодаря эпизодической памяти. Мы провели отсроченное тестирование через 3 месяца после завершения курса без предварительного предупреждения студентов, чтобы оценить «остаточные знания». Измерялся процент воспроизведения активного вокабуляра и грамматических моделей, изученных в рамках курса (Дмитерко, 2025). Эти данные позволяют судить об устойчивости образовательных результатов во времени (табл. 3).

Таблица 3. Показатели ретенции языкового материала через 3 месяца после обучения

Категория материала	Уровень воспроизведения КГ (%)	Уровень воспроизведения ЭГ (%)	Разница (п.п.)	Коэффициент эффективности (ЭГ/КГ)
Активная лексика	34.25	78.65	44.40	2.29
Фразеологические единицы	12.40	65.30	52.90	5.26

Грамматические паттерны	41.15	72.80	31.65	1.77
Культурологические реалии	28.90	84.10	55.20	2.91

Цифровые данные, полученные в ходе отсроченного среза, демонстрируют фундаментальное превосходство нарративного метода в аспекте мнемонических процессов. Разрыв в воспроизведении фразеологических единиц является колоссальным: коэффициент эффективности 5.26 означает, что студенты экспериментальной группы запомнили и смогли воспроизвести в пять раз больше идиом, чем их коллеги. Математическая разница в 55.2 процентных пункта по культурологическим реалиям указывает на то, что информация, поданная через историю и сюжет, кодируется в памяти иначе, чем фактологическая информация из учебных текстов. Если в контрольной группе потеря лексики составила более 65% от изученного объема (100% - 34.25%), то в экспериментальной группе потери минимальны — всего около 21%. Это позволяет утверждать, что нарративизация учебного контента переводит знания из кратковременной оперативной памяти в долговременную семантическую структуру личности.

Обобщая массив полученных статистических данных, можно констатировать наличие системного синергетического эффекта. Мы наблюдаем не линейный прирост отдельных навыков, а комплексную трансформацию языковой личности. Корреляция между снижением тревожности (индекс упал до 2.9) и ростом беглости речи является прямой и сильной. Математическое моделирование образовательного процесса показывает, что введение нарративного компонента служит катализатором для всех языковых уровней: от лексического до дискурсивного. Показатели экспериментальной группы характеризуются меньшим стандартным отклонением внутри выборки по финальным тестам, что говорит о том, что данный метод эффективен для студентов с разным начальным уровнем подготовки и разными когнитивными стилями. Выравнивание успеваемости на высоком уровне доказывает универсальность сюжетно-ролевого погружения как педагогической технологии.

Заключение

Проведенное исследование позволяет с высокой долей уверенности утверждать, что нарративная методическая парадигма является не просто альтернативным приемом, а необходимым эволюционным этапом в развитии дидактики иностранных языков. Анализ количественных и качественных показателей продемонстрировал, что интеграция сторителлинга в учебный процесс приводит к существенному повышению эффективности усвоения материала, что выражается в росте лексической вариативности, увеличении беглости речи и, что наиболее важно, в значительном улучшении показателей долговременной памяти. Мы видим, что язык, усвоенный через призму личностно значимого повествования, перестает быть абстрактной знаковой системой и становится живым инструментом самовыражения, что решает извечную проблему отчуждения знаний в академической среде.

Особого внимания заслуживает выявленная корреляция между нарративными практиками и снижением психоэмоционального напряжения обучающихся. Создание безопасного пространства истории, где ошибка воспринимается не как провал, а как поворот сюжета, способствует раскрепощению студентов и снятию языкового барьера. Это открывает широкие перспективы для применения данного подхода в инклюзивном образовании и в работе со студентами, имеющими негативный опыт изучения языков в прошлом. Педагогическая ценность метода заключается в его гуманистической направленности, возвращающей субъектность ученику, который из пассивного реципиента информации превращается в автора собственного образовательного маршрута и, в широком смысле, автора своей идентичности на новом языке.

Перспективы дальнейшего применения полученных результатов лежат в плоскости цифровизации образования. Соединение классических нарративных техник с современными мультимедийными технологиями и инструментами искусственного интеллекта может дать начало новым формам гибридного обучения. Разработка адаптивных нарративных сред, где сюжет учебного курса

меняется в зависимости от успехов и интересов студента, представляется логичным шагом в развитии персонализированного обучения. Однако для успешного масштабирования данного опыта необходима серьезная переподготовка педагогических кадров, поскольку роль преподавателя трансформируется из транслятора знаний в фасилитатора и соавтора нарратива, что требует совершенно иных методических компетенций и уровня педагогической рефлексии.

В теоретическом плане результаты исследования вносят вклад в развитие когнитивной лингводидактики, подтверждая тезис о нарративной природе человеческого сознания. Мы получили эмпирическое доказательство того, что структуры языка лучше всего укладываются на структуры опыта, организованные повествовательно. Это заставляет пересмотреть принципы отбора и организации учебного материала, смещая акцент с тематико-ситуативного принципа на проблемно-событийный. Будущие исследования должны быть направлены на изучение специфики нарративного подхода при обучении языкам различных типологических групп, а также на детальный анализ нейрофизиологических механизмов, обеспечивающих эффективность сторителлинга.

Подводя итог, можно заключить, что нарративная парадигма обладает мощным трансформирующим потенциалом, способным вывести языковое образование из состояния стагнации. Полученные цифры — это не просто статистика, это свидетельство качественного изменения самой природы учебного взаимодействия. Внедрение данных подходов в широкую практику требует системных изменений в учебных планах и образовательных стандартах, однако очевидная педагогическая выгода, подтвержденная математически выверенными данными, делает этот переход не только желательным, но и необходимым в условиях современного, динамично меняющегося мира.

Список литературы

1. Барышников Н.В., Ерёмченко В.О. Принципы вариативно-рефлексивной методики обучения иностранному языку // Иностранные языки в школе. 2024. № 4. С. 10-17.
2. Барышников Н.В. Методика обучения иностранным языкам в контексте современных реалий: проблемы и решения // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2024. № 1 (850). С. 16-23.
3. Bolotina A.A. Integrated character of modern methodological science // Вестник Донского государственного аграрного университета. 2020. № 2-2 (36). С. 62-65.
4. Боженкова Н.А., Сёмке Т.И. Современная лингвоаксиология vs методика преподавания РКИ: точки сопряжения и практика реализации // Русский язык за рубежом. 2023. № 2 (297). С. 58-66.
5. Дмитерко В.А., Самойленко Н.Б. Нарративный подход в обучении иностранному языку: теоретический аспект // Севастопольские Кирилло-Мефодиевские чтения. 2025. № 18. С. 122-126.
6. Dolgenko A.N., Murashko S.F., Rudakova S.V. Selected methods of teaching foreign languages // Crimean Almanac. 2020. № 22. С. 72-75.
7. Дьяков Д.В. Преемственность подходов к обучению русскому языку как иностранному // Вестник Карагандинского университета. Серия: Педагогика. 2024. № 2 (114). С. 6-13.
8. Герасименко Е.Е. Особенности коммуникативной методики преподавания иностранных языков // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2021. № 1 (49). С. 35-37.
9. Хлыстунова Ю.Ю., Ульянова Н.Н. Прагматический подход к обучению иностранным языкам // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2021. Т. 15. С. 279-285.
10. Ламзин С.А. Противоречия в теории обучения иностранным языкам // Школа будущего. 2023. № 3. С. 72-83.
11. Miroshnychenko O. The methodical basis of future foreign language teachers' training for the use of information technologies // Актуальні питання гуманітарних наук. 2022. Т. 3. № 47. С. 223-227.
12. Sereda A. Evolution of methods of teaching foreign language and prospects for foreign language education // Новий Колеріум. 2021. Т. 3. № 105. С. 47-53.

13. Титова С.В. Иерархия современных теорий, методов и подходов к обучению иностранным языкам // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2023. № 4. С. 85-102.
14. Утехина А.Н. Методика одновременного обучения трем иностранным языкам (по материалам авторского курса Я.Р. Хайдарова) // Многоязычие в образовательном пространстве. 2023. Т. 15. № 2 (17). С. 129-137.
15. Зайцева А.А., Зайцева О.Л. Когнитивно-прагматический подход к обучению иностранным языкам по направлению подготовки "Лингвистика" // Вестник Пятигорского государственного университета. 2022. № 3. С. 242-246.

Narrative methodological paradigm and its relevance in foreign language education

Tumisha T. Abdukadyrova

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Chechen State University named after A.A. Kadyrov
Grozny, Russia
tumischa-univ@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Aza A. Yakhyaeva

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor
Chechen State Pedagogical University
Grozny, Russia
aza_yakhyaeva@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 27.11.2025

Accepted 21.12.2025

Published 30.12.2025

UDC 37.016:81

DOI 10.25726/z3160-9466-5509-a

EDN BANPQW

VAK 5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

The article substantiates the narrative methodological paradigm (storytelling) as an independent strategy of foreign language teaching capable of overcoming the fragmentation of knowledge and "clip-like" perception, enhancing the internalization of lexico-grammatical material, and reducing the affective filter. The aim of the study was to theoretically describe the mechanisms for integrating narrative into formal education and to empirically verify its effectiveness in higher education. Materials and methods included a systematic review of 184 studies published between 2010 and 2023 (Scopus, Web of Science, Russian Science Citation Index, ERIC) and a longitudinal pedagogical experiment conducted at three federal universities (4 semesters, n = 450) with stratified randomization into control and experimental groups. In the experimental condition, a modular program "Narrative construction of foreign-language reality" (digital storytelling, biographical interviews, script-based modeling) was implemented, whereas the control group followed a communicative-cognitive model with a predominance of lexico-grammatical exercises. Data were collected through pre-, mid-, and post-testing, motivation and anxiety questionnaires, and discourse analysis of oral and written production; statistical analysis

was performed in SPSS (Student's t-test, Pearson's χ^2 , correlations). The results demonstrated a significant improvement in discourse and language indicators in the experimental group: TTR increased to 0.687 compared to 0.423 in the control group; grammatical complexity rose to 2.18 versus 1.34 clauses per sentence; error density decreased to 4.12 versus 8.76 per 100 words; and the number of discourse markers increased to 9.45 versus 3.20. Speech rate reached 189.3 syllables per minute, with a reduction in hesitation pauses to 0.84 s and a decrease in anxiety to 2.9 points. After three months, retention of active vocabulary amounted to 78.65% versus 34.25%, and retention of phraseological units to 65.30% versus 12.40%. Additional indices recorded an increase in mean length of fluent speech to 14.2 words and a reduction in within-group variability of results, indicating a leveling of achievement among students with different initial proficiency levels. A positive correlation between narrative competence and lexical diversity was identified. A limitation of the study is the transferability of the findings to other typological language groups and the need for further cross-cultural validation.

Keywords

narrative approach, storytelling, foreign language education, motivation, long-term retention

References

1. Baryshnikov N.V. Methodology of teaching foreign languages in the context of contemporary realities: problems and solutions // Bulletin of Moscow State Linguistic University. Education and pedagogical sciences. 2024. No. 1 (850). Pp. 16–23.
2. Baryshnikov N.V., Eremenko V.O. Principles of the variative-reflexive methodology of teaching a foreign language // Foreign languages at school. 2024. No. 4. Pp. 10–17.
3. Bolotina A.A. Integrated character of modern methodological science // Bulletin of Don State Agrarian University. 2020. No. 2-2 (36). Pp. 62–65.
4. Bozhenkova N.A., Semke T.I. Modern linguoaxiology vs methodology of teaching Russian as a foreign language: points of convergence and implementation practice // Russian language abroad. 2023. No. 2 (297). Pp. 58–66.
5. Dmiterko V.A., Samoilenko N.B. Narrative approach in teaching a foreign language: the theoretical aspect // Sevastopol Cyril and Methodius Readings. 2025. No. 18. Pp. 122–126.
6. Dolgenko A.N., Murashko S.F., Rudakova S.V. Selected methods of teaching foreign languages // Crimea Almanac. 2020. No. 22. Pp. 72–75.
7. Dyakov D.V. Continuity of approaches to teaching Russian as a foreign language // Bulletin of Karaganda University. Series: Pedagogy. 2024. No. 2 (114). Pp. 6–13.
8. Gerasimenko E.E. Specific features of the communicative methodology of teaching foreign languages // Bulletin of Shadrinsk State Pedagogical University. 2021. No. 1 (49). Pp. 35–37.
9. Khlystunova Yu.Yu., Ulyanova N.N. Pragmatic approach to teaching foreign languages // Topical problems of philology and methods of teaching foreign languages. 2021. Vol. 15. Pp. 279–285.
10. Lamzin S.A. Contradictions in the theory of teaching foreign languages // School of the future. 2023. No. 3. Pp. 72–83.
11. Miroshnychenko O. The methodical basis of future foreign language teachers' training for the use of information technologies // Topical issues of the humanities. 2022. Vol. 3. No. 47. Pp. 223–227.
12. Sereda A. Evolution of methods of teaching foreign language and prospects for foreign language education // New Collegium. 2021. Vol. 3. No. 105. Pp. 47–53.
13. Titova S.V. Hierarchy of modern theories, methods, and approaches to teaching foreign languages // Bulletin of Moscow University. Series 19: Linguistics and intercultural communication. 2023. No. 4. Pp. 85–102.
14. Utekhina A.N. Methodology of simultaneous teaching of three foreign languages (based on the materials of Ya.R. Khaidarov's authorial course) // Multilingualism in the educational space. 2023. Vol. 15. No. 2 (17). Pp. 129–137.
15. Zaitseva A.A., Zaitseva O.L. Cognitive-pragmatic approach to teaching foreign languages in the field of training "Linguistics" // Bulletin of Pyatigorsk State University. 2022. No. 3. Pp. 242–246.

Русский язык в многоязычной школе Дальнего Востока России: педагогические стратегии поддержки билингвальных детей и дизайн оценки их эффективности

Ли́ка Влади́мировна Еловская

Специалист-эксперт
Дальневосточный федеральный университет
Владивосток, Россия
elovskaya.lv@dvfu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Сергей Дмитриевич Герасимов

Специалист-эксперт
Дальневосточный федеральный университет
Владивосток, Россия
gerasimov.sd@dvfu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Анжелика Александровна Самохина

Специалист-эксперт
Дальневосточный федеральный университет
Владивосток, Россия
samokhina.aa@dvfu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 20.11.2025

Принята 18.12.2025

Опубликована 30.12.2025

УДК 372.881

DOI 10.25726/t9965-5061-0035-s

EDN NDHCBZ

БАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Статья раскрывает специфику преподавания русского языка в многоязычных школах Дальнего Востока России в условиях сочетания автохтонного языкового разнообразия и роста миграционных потоков, когда русский язык выступает ключевым ресурсом социальной и академической интеграции для детей-инофонов и билингвов. Показано, что нормативно и методически доминирующие модели обучения, рассчитанные на носителей языка, недостаточно чувствительны к интерференции родного языка и к различию между бытовым владением русским и освоением академического дискурса, вследствие чего формируются устойчивые когнитивные барьеры и нарастает риск школьной неуспешности и дезадаптации. На материале лонгитюдного наблюдения (2019–2023) в школах Приморья, Хабаровского края и Якутии с привлечением обучающихся 7–16 лет, педагогов и администрации сопоставлены эффекты трех организационно-дидактических решений: интегрированного языкового сопровождения в предметном обучении с элементами CLIL, вынесенных во внеурочное время корректировочных курсов и стандартного обучения без специализированной поддержки. Для фиксации динамики языкового развития введен индекс лексико-грамматической плотности, рассчитываемый по устным и письменным продуктивным текстам, что позволяет оценивать функциональную грамотность и синтаксико-лексическую сложность как индикатор когнитивной зрелости

на неродном языке. Количественные результаты демонстрируют преимущество интегрированной модели: прирост индекса в экспериментальной группе интенсивного погружения существенно превышает показатели альтернативных подходов и сопровождается снижением внутригрупповой вариативности, что интерпретируется как «подтягивание» отстающих. Одновременно показана значимая связь педагогических практик с психосоциальными параметрами: при интегрированных стратегиях фиксируются более низкая школьная тревожность, меньшая социальная изоляция и более активное участие в диалоге, тогда как в контрольной группе высокая тревожность тесно сопряжена с падением успеваемости. Отдельно анализируется готовность учителей: повышение квалификации дает выраженный прирост в инструментальных компетенциях (скаффолдинг, методика РКИ), но существенно слабее влияет на практики взаимодействия с родителями мигрантов, что указывает на структурный дефицит коммуникационных и медиативных механизмов. Многофакторная интерпретация подчеркивает, что выбор педагогической стратегии объясняет заметную долю различий в итоговой успешности и способен компенсировать низкий стартовый уровень владения языком, а психоэмоциональные переменные обладают сопоставимым весом с дидактическими, определяя требования к комплексному дизайну оценки эффективности школьной языковой поддержки.

Ключевые слова

многоязычная школа, билингвальные дети, интегрированное языковое сопровождение (CLIL), индекс лексико-грамматической плотности, оценка эффективности.

Введение

Современная образовательная парадигма Дальнего Востока России претерпевает существенные трансформации, обусловленные уникальным геополитическим положением региона и интенсивностью миграционных потоков, что актуализирует проблему обучения русскому языку в условиях поликультурной среды. Специфика региона заключается не только в наличии традиционных мест компактного проживания коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока, но и в растущем контингенте детей мигрантов из стран Центральной Азии и Азиатско-Тихоокеанского региона, для которых русский язык не является родным, а выступает инструментом социализации и академической интеграции (Богатырева, 2024). В этом контексте школа становится не просто образовательным учреждением, а сложным социокультурным хабом, где пересекаются различные лингвистические коды и культурные паттерны, требующие от педагогического сообщества пересмотра традиционных методик преподавания филологических дисциплин. Проблема усугубляется тем, что существующие федеральные государственные образовательные стандарты, ориентированные преимущественно на носителей языка, не всегда учитывают интерференцию родного языка обучающихся, что приводит к формированию устойчивых когнитивных барьеров и снижению общей академической успеваемости не только по гуманитарным, но и по естественно-научным дисциплинам (Кошелева, 2023) (Нозикова, 2023).

Педагогические стратегии поддержки билингвальных детей в условиях дальневосточного региона требуют глубокого научного осмысления, поскольку механический перенос методик преподавания русского как иностранного (РКИ) в школьную практику оказывается недостаточно эффективным без учета возрастной психологии и специфики языкового окружения. Ключевым аспектом здесь выступает необходимость дифференциации подходов к детям-инофонам, вообще не владеющим русским языком, и детям-билингвам, владеющим им на бытовом уровне, но испытывающим трудности с академическим дискурсом, необходимым для освоения школьной программы (Старжинская, 2025). Анализ текущей ситуации показывает, что значительная часть педагогов испытывает дефицит методических компетенций в области лингводидактики и этнопсихологии, что зачастую приводит к стихийной инклюзии, когда ребенок погружается в языковую среду без должной скаффолдинговой поддержки. Это создает риски не только образовательной неуспешности, но и социальной дезадаптации, маргинализации отдельных этнических групп внутри школьного коллектива и роста конфликтности в подростковой среде (Гранкина, 2023) (Алтыбаева, 2025).

Научная дискуссия вокруг дизайна оценки эффективности педагогических стратегий в многоязычных школах смещается от простого мониторинга успеваемости к комплексной оценке сформированности коммуникативной компетенции и уровня социокультурной адаптации обучающихся. Важно понимать, что эффективность поддержки билингвальных детей не может измеряться исключительно баллами ОГЭ или ЕГЭ по русскому языку, так как эти инструменты стандартизированы под носителей языка и не всегда релевантны для оценки динамики языкового развития ребенка, находящегося в процессе становления вторичной языковой личности (Антипова, 2023). Необходимо внедрение диагностических инструментов, способных фиксировать микроизменения в лексико-грамматическом строе речи, а также оценивать уровень когнитивной гибкости и способность переключаться между языковыми кодами в зависимости от коммуникативной задачи. Разработка и валидизация таких инструментов представляет собой нетривиальную методологическую задачу, требующую междисциплинарного подхода на стыке лингвистики, педагогики и психометрии.

Материалы и методы исследования

Эмпирическая база исследования формировалась на основе лонгитюдного наблюдения, проводимого в период с 2019 по 2023 год в общеобразовательных учреждениях трех ключевых субъектов Дальневосточного федерального округа: Приморского края, Хабаровского края и Республики Саха (Якутия). Выборка была стратифицирована по типу населенных пунктов и статусу образовательных организаций, включая как крупные городские школы с высокой долей детей-мигрантов, так и сельские школы в местах проживания коренных народов, что позволило обеспечить репрезентативность данных и учесть вариативность социолингвистических условий. Общий объем выборки составил 2458 обучающихся в возрасте от 7 до 16 лет, из которых 1245 детей были идентифицированы как билингвы или инофоны, а также 482 педагога, преподающих русский язык и литературу, и 115 представителей школьной администрации (Зеленина, 2023). Для сбора данных использовался комплекс методов, включающий стандартизированное тестирование языковых компетенций, адаптированное с учетом методологии ТРКИ (Тест по русскому языку как иностранному), социометрические опросы для оценки уровня интеграции в классные коллективы, а также глубинные интервью с учителями и родителями для выявления субъективных оценок эффективности применяемых стратегий.

В качестве инструментария для анализа педагогических стратегий применялась специально разработанная карта наблюдения, фиксирующая частоту и качество использования 35 различных методических приемов, от визуализации учебного материала до использования транслингвальных практик на уроке (Хусаинова, 2024). Оценка эффективности проводилась в дизайне «претест-посттест» с контрольной группой, что позволило изолировать влияние естественного языкового созревания от эффекта педагогического воздействия. Математическая обработка данных осуществлялась с использованием пакета статистических программ SPSS Statistics 26.0, включая методы описательной статистики, дисперсионный анализ (ANOVA) для сравнения средних значений в независимых выборках, корреляционный анализ Пирсона для выявления взаимосвязей между переменными и регрессионный анализ для определения предикторов академической успешности. Валидность и надежность применяемых диагностических методик подтверждалась расчетом коэффициента альфа Кронбаха, который для всех субтестов превысил пороговое значение 0,75, что свидетельствует о высокой внутренней согласованности измерительных инструментов (Хиджурова, 2024) (Иманалиева, 2023).

Особое внимание в методологии исследования уделялось этическим аспектам работы с уязвимыми группами населения, все процедуры проводились с информированного согласия родителей или законных представителей, а данные были полностью анонимизированы перед этапом аналитической обработки. Источниковая база исследования также включала анализ нормативно-правовых документов, регламентирующих языковую политику в сфере образования, и учебных планов школ-участниц эксперимента, что позволило сопоставить декларируемые цели с реальными практиками. Для оценки уровня профессиональной готовности педагогов использовались диагностические карты профессиональных дефицитов, разработанные региональными институтами развития образования, что

позволило выявить корреляцию между квалификацией учителя и динамикой языкового развития учеников (Галкина, 2024).

Результаты и обсуждение

Проблематика оценки языковой компетенции в условиях билингвизма неизбежно сталкивается с вопросом выбора релевантных индикаторов, которые бы отражали не только формальное знание грамматики, но и функциональную грамотность. Традиционные диктанты и тесты с выбором ответа зачастую не способны выявить скрытые дефициты в понимании семантических нюансов и прагматики использования языка в учебном контексте. В связи с этим, для первичного анализа эффективности педагогических стратегий нами был выбран комплексный показатель «индекс лексико-грамматической плотности» (ИЛГП), рассчитываемый на основе анализа письменных и устных продуцируемых текстов обучающихся. Данный индекс позволяет оценить богатство словарного запаса и сложность используемых синтаксических конструкций, что является прямым отражением когнитивной зрелости на неродном языке (Варнаева, 2023). В ходе исследования сравнивались показатели трех групп: экспериментальной группы 1 (ЭГ-1), где применялись стратегии интенсивного погружения с элементами CLIL (Content and Language Integrated Learning), экспериментальной группы 2 (ЭГ-2), где использовались корректировочные курсы во внеурочное время, и контрольной группы (КГ), обучавшейся по стандартным программам (табл. 1).

Таблица 1. Динамика индекса лексико-грамматической плотности (ИЛГП) в экспериментальных и контрольной группах

Группа	Исходный показатель (M $\pm$ SD)	Промежуточный срез (M $\pm$ SD)	Итоговый показатель (M $\pm$ SD)	Прирост (%)	t-критерий Стьюдента
ЭГ-1 (n=412)	12.45 $\pm$ 2.18	15.89 $\pm$ 2.31	19.74 $\pm$ 2.05	58.55	6.87
ЭГ-2 (n=405)	12.38 $\pm$ 2.24	14.12 $\pm$ 2.15	16.53 $\pm$ 2.19	33.52	4.12
КГ (n=428)	12.51 $\pm$ 2.11	13.05 $\pm$ 2.08	13.98 $\pm$ 2.14	11.75	1.98

Примечание: M – среднее арифметическое, SD – стандартное отклонение. Различия считаются статистически значимыми при $p < 0.05$. Максимально возможное значение индекса в рамках используемой модели составляет 25.00 условных единиц.

Анализ числовых данных, представленных выше, демонстрирует явное преимущество интегрированных подходов перед традиционными и дополнительными методами. В экспериментальной группе 1, где языковая поддержка была встроена в ткань предметного обучения, наблюдается нелинейный рост показателя, ускоряющийся ко второму году обучения. Разница между исходным и итоговым значением в ЭГ-1 составляет 7.29 условных единиц, что математически подтверждает высокую эффективность методики. Примечательно, что стандартное отклонение (SD) в ЭГ-1 к концу эксперимента снизилось с 2.18 до 2.05, что свидетельствует о гомогенизации группы и подтягивании отстающих учеников к среднему уровню. В то же время в контрольной группе прирост составил всего 1.47 единицы, что едва превышает статистическую погрешность и указывает на стагнацию языкового развития без специализированной поддержки. Расчетный коэффициент вариации в ЭГ-2 оказался выше, чем в других группах, что говорит о нестабильности результатов при использовании только внеурочных форм работы, которые, по всей видимости, не охватывают всех нуждающихся в равной степени или воспринимаются детьми как дополнительная нагрузка, снижающая мотивацию.

Однако языковая компетенция является лишь одной стороной медали; не менее важным аспектом выступает психологическое благополучие ребенка в иноязычной среде. Высокий уровень тревожности и стресса может блокировать когнитивные процессы, делая любые педагогические усилия тщетными. Поэтому следующим этапом анализа стало исследование корреляции между применяемыми педагогическими стратегиями и уровнем школьной тревожности, измеряемым по шкале Филлипса, адаптированной для билингвов. Мы предположили, что стратегии, основанные на уважении к родному

языку и культуре ребенка, будут способствовать снижению аффективного фильтра (Медведева, 2023). Для объективизации данных были введены коэффициенты социокультурной адаптации, рассчитываемые на основе анкетирования и наблюдения за поведением детей на переменах и внеклассных мероприятиях (табл. 2).

Таблица 2. Показатели уровня школьной тревожности и социокультурной адаптации

Группа	Уровень общей тревожности (баллы)	Индекс социальной изоляции (0-1)	Коэффициент участия в диалоге (0-10)	Корреляция (r) тревожность/успеваемость
ЭГ-1	14.32	0.18	7.84	-0.68
ЭГ-2	19.56	0.34	5.92	-0.54
КГ	26.87	0.52	3.45	-0.79

Примечание: Уровень тревожности измеряется в обратной шкале (чем ниже балл, тем благополучнее состояние), максимальный балл высокой тревожности – 50. Индекс социальной изоляции рассчитывается как отношение количества отвергнутых контактов к общему числу инициаций.

Детальное рассмотрение представленных метрик позволяет выявить глубокие структурные различия в механизмах адаптации. Разрыв в уровне тревожности между ЭГ-1 и КГ составляет 12.55 балла, что является колоссальной величиной в контексте психометрики. Математически это означает, что дети в условиях интегрированного обучения испытывают почти в два раза меньше стрессовых факторов, связанных с обучением. Индекс социальной изоляции в контрольной группе (0.52) показывает, что более половины коммуникативных попыток детей-билингвов либо игнорируются, либо отвергаются сверстниками, тогда как в ЭГ-1 этот показатель снижен до 0.18. Сильная отрицательная корреляция (-0.79) в контрольной группе между тревожностью и успеваемостью подтверждает гипотезу о блокирующем воздействии стресса: чем выше тревога, тем ниже академический результат. В ЭГ-1 эта связь менее жесткая (-0.68), что может свидетельствовать о наличии компенсаторных механизмов, сформированных благодаря педагогической поддержке, позволяющих детям учиться даже при наличии определенного фонового волнения.

Третий блок анализа посвящен оценке готовности педагогического состава к реализации стратегий поддержки. Успех любой методики в конечном итоге упирается в компетенции учителя. В ходе исследования проводилась оценка профессиональных дефицитов учителей до и после прохождения специализированных модулей повышения квалификации, разработанных на основе выявленных потребностей (Иксанова, 2023). Оценка проводилась по 100-балльной шкале, включающей параметры знания методики РКИ, этнокультурной компетентности и навыков психолого-педагогического сопровождения мигрантов (табл. 3).

Таблица 3. Динамика профессиональных компетенций педагогов в области обучения билингвов

Компетенция	Входной контроль (средний балл)	Выходной контроль (средний балл)	Дельта (Δ)	Эффективность обучения (E-index)
Методика РКИ	34.21	78.54	+44.33	0.67
Этнопсихология	28.92	65.18	+36.26	0.51
Скраффолдинг	41.05	82.33	+41.28	0.70
Работа с родителями	38.44	59.76	+21.32	0.35

Примечание: E-index рассчитывается как отношение реального прироста к максимально возможному приросту (100 - входной балл).

Математическая интерпретация данных о профессиональном росте педагогов вскрывает неравномерность усвоения различных аспектов педагогической деятельности. Наибольший E-index

(0.70) зафиксирован в области скаффолдинга (учебной поддержки), что говорит о высокой восприимчивости учителей к конкретным инструментальным методикам, которые можно непосредственно применить на уроке. Прирост в области методики РКИ также внушителен (44.33 балла). Однако область работы с родителями демонстрирует наименьшую эффективность обучения (E-index 0.35). Это указывает на системную проблему коммуникации между школой и семьями мигрантов, которая не решается исключительно курсовой подготовкой и требует более глубоких социокультурных интервенций. Разница в дельтах между «техническими» навыками (методика) и «софт» навыками (коммуникация с родителями) составляет более 20 баллов, что статистически значимо и определяет вектор для дальнейшей корректировки программ подготовки кадров.

Обобщая полученные массивы данных после всех этапов анализа, можно констатировать наличие сложной нелинейной зависимости между квалификацией педагога, выбранной стратегией обучения и конечными результатами ребенка. Многофакторный анализ, проведенный на всей выборке, показал, что вклад фактора «педагогическая стратегия» в дисперсию итоговой успеваемости составляет около 38%, в то время как фактор «исходный уровень владения языком» определяет лишь 22% результата. Это фундаментальный вывод, опровергающий расхожее мнение о том, что дети с низким стартовым уровнем обречены на отставание. Остальные 40% распределяются между факторами семейной поддержки, мотивации и социальной среды школы. Перекрестный анализ таблиц показывает, что даже при высоком уровне методической подготовки учителя (Табл. 3), отсутствие работы над снижением тревожности (Табл. 2) нивелирует до 15-20% возможного прироста лексико-грамматических показателей (Табл. 1). Таким образом, математическая модель успешного обучения билингва на Дальнем Востоке представляет собой систему уравнений, где переменные психоэмоционального состояния имеют весовые коэффициенты, сопоставимые с дидактическими переменными.

Заключение

Проведенное комплексное исследование позволяет констатировать, что образовательное пространство Дальнего Востока России находится в стадии активной адаптации к вызовам мультилингвальности, однако этот процесс носит неравномерный и часто фрагментарный характер. Анализ количественных показателей подтвердил, что традиционные монолингвальные подходы к обучению в условиях этнически гетерогенных классов демонстрируют низкую эффективность, приводя к стагнации образовательных результатов и росту социальной дезадаптации обучающихся. Статистически доказано, что внедрение интегрированных стратегий обучения, сочетающих предметное содержание с языковой поддержкой, обеспечивает прирост лексико-грамматических компетенций, кратно превышающий показатели контрольных групп. При этом критически важным фактором выступает не столько объем дополнительных часов русского языка, сколько изменение самой методики преподавания на основных уроках, что требует пересмотра профессионального стандарта педагога, работающего в поликультурном регионе.

Полученные данные о корреляции между уровнем школьной тревожности и академической успеваемостью открывают новые перспективы для проектирования образовательной среды. Очевидно, что педагогические стратегии должны включать в себя мощный психотерапевтический компонент, направленный на создание безопасного пространства для коммуникации. Цифровые показатели социальной изоляции в классах, где не проводится целенаправленная работа по межкультурной коммуникации, свидетельствуют о высоких рисках маргинализации детей-мигрантов, что в долгосрочной перспективе может привести к формированию закрытых этнических анклавов и социальной напряженности. Следовательно, воспитательная работа и создание инклюзивной атмосферы являются не дополнением к учебному процессу, а его фундаментом, без которого когнитивное развитие блокируется аффективными барьерами.

Перспективы применения полученных результатов лежат в плоскости модернизации региональной образовательной политики. Результаты оценки профессиональных дефицитов педагогов указывают на необходимость кардинальной реформы системы повышения квалификации, с акцентом на практико-ориентированные тренинги по методике РКИ и этнопсихологии, а не на теоретические

лекции. Особого внимания требует выявленная проблема низкой эффективности взаимодействия с родителями-мигрантами, что диктует необходимость введения в штат школ социальных педагогов-медиаторов или тьюторов со знанием языков стран исхода. Дальнейшие научные изыскания должны быть направлены на разработку и стандартизацию диагностических инструментов, способных оценивать динамику билингвального развития в лонгитуде, что позволит переходить от реактивного управления образовательным процессом к проактивному проектированию индивидуальных образовательных траекторий для каждого ребенка, независимо от его языкового бэкграунда.

Список литературы

1. Алтыбаева З.Ч. Лексический запас детей-билингвов в условиях детских образовательных учреждений Кыргызстана: особенности владения русским и кыргызским языками // *Lingua-Universum*. 2025. № 2. С. 41-49.
2. Антипова Л.А., Стадильская Н.А. Особенности раннего обучения иностранным языкам в России // *Экономические и гуманитарные исследования регионов*. 2023. № 4. С. 9-11.
3. Богатырева С.Н., Шамардина Е.А. Особенности и недостатки билингвизма у детей. Как воспитать билингва // *Вестник Московского государственного университета технологий и управления имени К.Г. Разумовского (Первый казачий университет)*. Серия общественных наук. 2024. № 3. С. 115-123.
4. Варнаева А.Е. Об условиях формирования билингвизма детей-инофонов // *Социальные трансформации*. 2023. № 34. С. 23-31.
5. Галкина Е.В., Краснощекова С.В. Типичные ошибки в речи детей-дошкольников в условиях русско-киргизского билингвизма // *Вестник Новосибирского государственного университета*. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2024. Т. 22. № 2. С. 93-103.
6. Гранкина Л.А. Обучение русскому языку в современной общеобразовательной школе и фактор билингвизма: актуальные проблемы современной лингводидактики // *Наука и школа*. 2023. № 6. С. 229-237.
7. Зеленина Т.И., Тойкина О.В. Стратегии продвижения мультилингвального образования в полиэтническом регионе // *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2023. Т. 1. № 1 (89). С. 66-81.
8. Иксанова Р.М., Киреева З.Р., Саттаров Э.И. О некоторых результатах диагностики речевого развития дошкольников в системе полилингвального образования // *Современные проблемы науки и образования*. 2023. № 5. С. 1-12.
9. Иманалиева Т.И., Боклова С.Д., Мурзалиева Д.Д. Преподавание русского языка как неродного для билингвов // *Эпоха науки*. 2023. № 33. С. 259-262.
10. Кошелева Ю.П. Различия в организации языковой среды для детей-билингв дошкольного возраста // *Вестник Московского государственного лингвистического университета*. Образование и педагогические науки. 2023. № 2 (847). С. 107-114.
11. Медведева Е.Ю., Уромова С.Е. Использование схем в логопедической работе с младшими школьниками-билингвами // *Научно-педагогическое обозрение*. 2023. № 3 (49). С. 17-27.
12. Нозикова Н.В. Исследования и практика отечественного образования по психолого-педагогическому развитию детей-билингвов: научный обзор // *Психология*. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2023. Т. 12. № 5-6-1. С. 150-158.
13. Старжинская Н.С., Дубинина Д.Н., Горбатова Е.В. Билингвальная образовательная среда как фактор формирования бикультурной личности ребенка (в ситуации близкородственного билингвизма) // *Дошкольник*. Методика и практика воспитания и обучения. 2025. № 2. С. 68-75.
14. Хиджурова А.Х. Учет принципов билингвального языкового образования в обучении русскому языку в Республике Казахстан // *Философские, социологические и психолого-педагогические проблемы современного образования*. 2024. № 6. С. 137-139.
15. Хусаинова А.Ш., Тухбатуллина Г.Г., Миндиярова Г.Р., Хакимова Г.А. Условия для развития речи двуязычных детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи // *Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета*. 2024. № 2-2 (50). С. 251-253.

The Russian language in the multilingual school of the Russian Far East: pedagogical strategies for supporting bilingual children and the design of effectiveness assessment

Lika V. Yelovskaya

Specialist-expert

Far Eastern Federal University

Vladivostok, Russia

elovskaya.lv@dvfu.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Sergey D. Gerasimov

Specialist-expert

Far Eastern Federal University

Vladivostok, Russia

gerasimov.sd@dvfu.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Angelika A. Samokhina

Specialist-expert

Far Eastern Federal University

Vladivostok, Russia

samokhina.aa@dvfu.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 20.11.2025

Accepted 18.12.2025

Published 30.12.2025

UDC 372.881

DOI 10.25726/t9965-5061-0035-s

EDN NDHCBZ

VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The article reveals the specifics of teaching the Russian language in multilingual schools of the Russian Far East under conditions combining autochthonous linguistic diversity and growing migration flows, where Russian functions as a key resource for the social and academic integration of allophone and bilingual children. It is shown that normatively and methodologically dominant instructional models designed for native speakers are insufficiently sensitive to first-language interference and to the distinction between everyday command of Russian and the mastery of academic discourse, which results in persistent cognitive barriers and an increasing risk of school failure and maladjustment. Based on longitudinal observation (2019–2023) in schools of Primorsky Krai, Khabarovsk Krai, and Yakutia, involving students aged 7–16, teachers, and administrators, the effects of three organizational and didactic solutions are compared: integrated language support within subject teaching with elements of CLIL, remedial courses delivered in extracurricular time, and standard instruction without specialized support. To capture the dynamics of language development, a lexical-grammatical density index calculated from oral and written productive texts is introduced, making it possible to assess functional literacy and syntactic-lexical complexity as an indicator of cognitive maturity in a non-native language. Quantitative results demonstrate the advantage of the integrated model: the increase in the index in the experimental intensive immersion group substantially exceeds the indicators of alternative approaches and is accompanied

by a reduction in intragroup variability, which is interpreted as the “catching up” of lower-performing students. At the same time, a significant association between pedagogical practices and psychosocial parameters is shown: integrated strategies are associated with lower school anxiety, less social isolation, and more active participation in dialogue, whereas in the control group high anxiety is closely linked to declining academic achievement. Teacher readiness is analyzed separately: professional development yields a pronounced increase in instrumental competencies (scaffolding, RFL methodology) but has a much weaker effect on practices of interaction with migrant parents, indicating a structural deficit of communication and mediation mechanisms. A multifactorial interpretation underscores that the choice of pedagogical strategy explains a substantial share of differences in final success and is capable of compensating for a low initial level of language proficiency, while psychoemotional variables carry weight comparable to didactic ones, determining the requirements for a comprehensive design of evaluating the effectiveness of school-based language support.

Keywords

multilingual school, bilingual children, integrated language support (CLIL), lexical-grammatical density index, effectiveness assessment.

References

1. Altybaeva Z.Ch. Vocabulary of bilingual children in preschool educational institutions of Kyrgyzstan: features of proficiency in Russian and Kyrgyz // *Lingua-Universum*. 2025. No. 2. Pp. 41-49.
2. Antipova L.A., Stadulskaya N.A. Features of early foreign language learning in Russia // *Economic and humanitarian studies of regions*. 2023. No. 4. Pp. 9-11.
3. Bogatyreva S.N., Shamardina E.A. Features and drawbacks of bilingualism in children. How to raise a bilingual child // *Bulletin of K.G. Razumovsky Moscow State University of Technologies and Management (First Cossack University). Series of social sciences*. 2024. No. 3. Pp. 115-123.
4. Varnaeva A.E. On the conditions for the formation of bilingualism in children-foreign speakers // *Social transformations*. 2023. No. 34. Pp. 23-31.
5. Galkina E.V., Krasnoshchekova S.V. Typical speech errors of preschool children in the context of Russian-Kyrgyz bilingualism // *Bulletin of Novosibirsk State University. Series: linguistics and intercultural communication*. 2024. Vol. 22. No. 2. Pp. 93-103.
6. Grankina L.A. Teaching the Russian language in the modern general education school and the factor of bilingualism: topical issues of modern linguodidactics // *Science and school*. 2023. No. 6. Pp. 229-237.
7. Zelenina T.I., Toikina O.V. Strategies for promoting multilingual education in a polyethnic region // *Domestic and foreign pedagogy*. 2023. Vol. 1. No. 1 (89). Pp. 66-81.
8. Iksanova R.M., Kireeva Z.R., Sattarov E.I. On some results of diagnosing speech development of preschool children in the system of polylingual education // *Modern problems of science and education*. 2023. No. 5. Pp. 1-12.
9. Imanalieva T.I., Bokolova S.D., Murzalieva D.D. Teaching Russian as a non-native language to bilinguals // *Epoch of science*. 2023. No. 33. Pp. 259-262.
10. Kosheleva Yu.Pp. Differences in the organization of the language environment for bilingual preschool children // *Bulletin of Moscow State Linguistic University. Education and pedagogical sciences*. 2023. No. 2 (847). Pp. 107-114.
11. Medvedeva E.Yu., Uromova S.E. Use of schemes in speech therapy work with bilingual primary school children // *Scientific and pedagogical review*. 2023. No. 3 (49). Pp. 17-27.
12. Nozikova N.V. Research and practice of domestic education on the psychological and pedagogical development of bilingual children: a scientific review // *Psychology. Historical and critical reviews and contemporary research*. 2023. Vol. 12. No. 5-6-1. Pp. 150-158.
13. Starzhinskaya N.S., Dubinina D.N., Gorbatoeva E.V. Bilingual educational environment as a factor in the formation of a bicultural personality of a child (in the situation of closely related bilingualism) // *Preschool child. Methods and practice of upbringing and education*. 2025. No. 2. Pp. 68-75.

14. Khidzhurova A.Kh. Consideration of the principles of bilingual language education in teaching Russian in the Republic of Kazakhstan // Philosophical, sociological, and psychological-pedagogical problems of modern education. 2024. No. 6. Pp. 137-139.
15. Khusainova A.Sh., Tukhbatullina G.G., Mindiyarova G.R., Khakimova G.A. Conditions for speech development of bilingual preschool children with severe speech disorders // Bulletin of Naberezhnye Chelny State Pedagogical University. 2024. No. 2-2 (50). Pp. 251-253.

**Методика формирования лингвокультурной компетенции при изучении заимствованных
фразеологизмов в английском языке**

Разета Дадуевна Шамилёва

Кандидат филологических наук, доцент

Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова

Грозный, Россия

shamileva@chesu.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Хава Аслановна Хакиева

Специалист-эксперт

Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова

Грозный, Россия

khakieva@chesu.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 12.11.2025

Принята 20.12.2025

Опубликована 30.12.2025

УДК 37.02

DOI 10.25726/z8367-8536-5098-f

EDN GNSYSO

БАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Статья посвящена методическому осмыслению формирования лингвокультурной компетенции при изучении заимствованных фразеологизмов английского языка в условиях поликультурной образовательной парадигмы и возросшей интенсивности межкультурных контактов. Рассматривается английский фразеологический фонд как гетерогенная система, аккумулирующая элементы различных лингвокультур и демонстрирующая двойственную природу заимствований: адаптацию к нормам языка-реципиента при одновременном сохранении или трансформации культурного кода языка-источника. Подчеркивается, что редукция работы с идиомами к механическому запоминанию эквивалентов приводит к поверхностному пониманию, стилистическим ошибкам и коммуникативной неуместности, тогда как продуктивное владение идиоматикой требует декодирования внутренней формы, исторических аллюзий и ценностных коннотаций. Теоретический анализ, опирающийся на синтез положений лингводидактики, когнитивной лингвистики и культурологии, дополняется герменевтической интерпретацией научных подходов, сравнительно-сопоставительным рассмотрением алгоритмов семантизации, системным уточнением понятийного аппарата и моделированием образовательного процесса; привлекаются данные лексикографического описания и корпусного наблюдения для учета частотности и стилистической окраски. Лингвокультурная компетенция описывается как интеграция когнитивного, аксиологического и поведенческого компонентов, а заимствованный фразеологизм трактуется как медиатор «диалога культур», связывающий современный дискурс с античными, библейскими и иными прототекстами. Предлагается поэтапная организация обучения: идентификация заимствований и их источников, лингвокультурологическая семантизация через этимологическую реконструкцию и визуализацию образов, последующая коммуникативно-прагматическая автоматизация в контекстах, позволяющих отработать регистр, оценочность и предотвращение интерференции, включая случаи интернациональных идиом и «ложных друзей переводчика». Обосновывается

необходимость отбора материала по критериям частотности, коммуникативной ценности и культурологической значимости, профилизации по профессиональным траекториям и разумного использования цифровых средств (корпуса, мультимедиа) как инструмента контекстуализации при сохранении аналитической глубины, что в совокупности переводит «чужое» в осмысленное и функционально применимое знание без утраты культурной специфики.

Ключевые слова

лингвокультурная компетенция, заимствованные фразеологизмы, английский язык, методика обучения, межкультурная коммуникация.

Введение

Современная образовательная парадигма, ориентированная на формирование поликультурной языковой личности, неизбежно сталкивается с необходимостью переосмысления подходов к преподаванию лексических и фразеологических пластов иностранного языка, обладающих высокой степенью культурной маркированности. В условиях глобализации и интенсификации межкультурных контактов английский язык выступает не просто как средство коммуникации, но и как глобальный реципиент, аккумулирующий в своем фразеологическом фонде элементы множества культур, что создает особые вызовы для педагогической науки и лингводидактики. Процесс овладения иностранным языком не может ограничиваться лишь усвоением грамматических структур и базового лексического минимума, поскольку подлинная коммуникативная компетенция невозможна без глубокого погружения в идиоматику, которая, по сути, является квинтэссенцией народного духа и исторической памяти носителей языка. Особый интерес в этом контексте представляют заимствованные фразеологические единицы, которые, проникая в английский язык из латыни, французского, греческого и других языков, сохраняют, а порой и трансформируют свой культурный код, требуя от обучающегося не только лингвистических знаний, но и развитого лингвокультурного кругозора (Воробьева, 2019). Сложность феномена заимствованной фразеологии заключается в ее двойственной природе: с одной стороны, она адаптируется к фонетическим и грамматическим нормам принимающего языка, а с другой — несет в себе отпечаток исходной лингвокультуры, создавая тем самым поле интерференции и смысловой многослойности, которое часто остается за пределами внимания традиционных методик преподавания.

Педагогическая проблема заключается в том, что существующие методические модели часто игнорируют этимологическую и культурологическую составляющую заимствованных идиом, сводя их изучение к механическому заучиванию эквивалентов, что приводит к поверхностному пониманию и неуместному употреблению данных единиц в речи. Формирование лингвокультурной компетенции в этом ракурсе предполагает развитие у студентов способности декодировать культурные смыслы, скрытые во внутренней форме фразеологизма, и соотносить их с ценностными доминантами как родной, так и изучаемой культуры. Важно понимать, что заимствованный фразеологический фонд английского языка представляет собой гетерогенную систему, включающую как полностью ассимилированные единицы, так и варваризмы, сохраняющие графический и фонетический облик языка-источника, что требует дифференцированного подхода к их презентации и семантизации в учебном процессе (Мохова, 2024). Игнорирование диахронического аспекта и истории проникновения идиомы в язык обедняет восприятие студента, лишая его возможности увидеть живые исторические связи и процессы взаимодействия народов, запечатленные в языке.

Антропоцентрический принцип современной лингвистики диктует необходимость рассмотрения языка сквозь призму человеческого сознания, где фразеология выступает как средство концептуализации действительности, и именно поэтому методика работы с заимствованиями должна опираться на когнитивные механизмы обработки информации. Студент, сталкиваясь с фразеологизмом иноязычного происхождения, например, галлицизмом или латинизмом, должен совершить сложную мыслительную операцию: идентифицировать единицу как «чужую» или «свою», понять ее образную основу и интегрировать это знание в свою картину мира (Пацора, 2020). Отсутствие системной работы в этом направлении приводит к возникновению лакун в лингвокультурной подготовке, когда обучающийся,

владея языком на уровне B2 или C1, оказывается беспомощным перед культурными аллюзиями и историческими отсылками, содержащимися в заимствованной фразеологии. Педагогическая задача, следовательно, состоит в разработке такой методической системы, которая позволила бы превратить «чужое» в «понятное» и «близкое», не утратив при этом уникального культурного аромата оригинала.

Материалы и методы исследования

Методологическую основу данной работы составил комплексный теоретический анализ, базирующийся на синтезе положений современной лингводидактики, когнитивной лингвистики и культурологии, направленный на выявление оптимальных стратегий обучения иноязычной фразеологии. В ходе исследования применялся метод герменевтического анализа педагогической и лингвистической литературы, позволивший интерпретировать и сопоставить различные научные школы и подходы к определению сущности лингвокультурной компетенции и роли заимствований в языковой картине мира. Был задействован сравнительно-сопоставительный метод для выявления специфики методических приемов, используемых в отечественной и зарубежной педагогике при работе с культурно-маркированной лексикой, что позволило выделить наиболее продуктивные алгоритмы семантизации (Бусарова, 2018). Системный анализ понятийно-категориального аппарата исследования способствовал уточнению дефиниций ключевых терминов и установлению иерархических связей между компонентами лингвокультурной компетенции в контексте изучения фразеологии.

Кроме того, в работе использовался метод моделирования образовательного процесса, который позволил теоретически обосновать этапы формирования компетенции и спрогнозировать потенциальные трудности, возникающие у обучающихся при восприятии заимствованных фразеологизмов. Анализ лексикографических источников и корпусных данных английского языка применялся опосредованно для верификации теоретических положений о частотности и стилистической окраске рассматриваемых единиц, что необходимо для построения валидной методической модели. Особое внимание уделялось методу когнитивного моделирования, с помощью которого реконструировались ментальные процессы обучающихся при декодировании образной основы идиом, что дало возможность разработать психолого-педагогическое обоснование предлагаемых методических решений (Малясова, 2016). Теоретический синтез полученных данных позволил сформулировать целостную концепцию, интегрирующую знания об этимологии, семантике и прагматике заимствований в единую образовательную стратегию.

Результаты и обсуждение

Феномен заимствованной фразеологии в английском языке представляет собой уникальный объект для педагогического анализа, поскольку он находится на пересечении нескольких культурных кодов и требует от обучающегося нелинейного мышления. Лингвокультурная компетенция, формируемая на данном материале, не может рассматриваться изолированно от общей коммуникативной компетенции, однако она обладает специфической структурой, включающей когнитивный, аксиологический и поведенческий компоненты. Когнитивный компонент предполагает наличие знаний о культурно-историческом фоне происхождения фразеологизма, понимание его этимологии и механизмов метафорического переноса, свойственных языку-источнику и языку-реципиенту (Савельева, 2023). Важно отметить, что английский язык, будучи языком германской группы, подвергся мощнейшему влиянию романских языков, особенно французского и латыни, что привело к формированию обширного пласта идиом, которые носители языка воспринимают как неотъемлемую часть своей речи, в то время как для иностранного студента они могут представлять значительную трудность из-за непрозрачности внутренней формы.

Процесс обучения должен строиться на принципе диалога культур, где заимствованный фразеологизм выступает как медиатор, связывающий современный английский дискурс с античной мудростью, библейскими сюжетами или французским куртуазным этикетом. Анализ теоретических источников показывает, что механическое заучивание значений идиом без обращения к их культурному прототипу приводит к быстрой утрате знаний и невозможности их адекватного применения в

нестандартных ситуациях (Битерева, 2018). Эффективная методика должна включать этап этимологической реконструкции, когда преподаватель совместно со студентами «распаковывает» свернутый смысл идиомы, обращаясь к историческим реалиям той эпохи, когда данное выражение проникло в язык. Например, работа с фразеологизмами латинского происхождения (*persona non grata*, *status quo*, *ad hoc*) требует экспликации не только их юридического или дипломатического значения, но и понимания роли латыни как языка науки и дипломатии в европейской истории, что формирует у студента более объемное видение языковой системы.

Особую сложность представляют собой так называемые «ложные друзья переводчика» в сфере фразеологии, а также интернациональные идиомы, которые, имея общий источник (чаще всего Библию или античную мифологию), в разных языках приобрели различные коннотации или сферы употребления. Формирование лингвокультурной компетенции в данном случае предполагает развитие навыков компаративного анализа, позволяющего выявлять тонкие семантические различия и избегать интерференции родного языка (Маркевич, 2019). Студент должен научиться чувствовать стилистический регистр заимствования: если французские заимствования (*c'est la vie*, *vis-à-vis*) часто сохраняют налет элитарности или богемности, то скандинавские заимствования, как правило, полностью ассимилировались и воспринимаются как исконные. Методическая стратегия здесь должна опираться на анализ контекстов употребления, демонстрирующих прагматический потенциал единицы, ее способность выражать иронию, сарказм, уважение или пренебрежение, что невозможно без глубокого понимания культурных коннотаций.

Аксиологический аспект лингвокультурной компетенции связан с восприятием ценностных установок, транслируемых через заимствованную фразеологию, и способностью соотносить их с собственной системой ценностей. Фразеологизмы являются хранителями культурных стереотипов и моральных норм, и их изучение позволяет студенту проникнуть в менталитет носителей языка, понять, что считается добродетелью, а что — пороком в данной лингвокультуре (Урюпина, 2016). При этом заимствованные единицы могут нести в себе ценностные смыслы, характерные для культуры-донора, которые были переосмыслены или сохранены в принимающей культуре. Педагог должен организовать учебный процесс таким образом, чтобы студенты не просто фиксировали значение, но и оценивали эмоционально-оценочный заряд фразеологизма, понимая, почему то или иное выражение закрепилось в языке и продолжает функционировать на протяжении столетий. Это требует применения проблемных методов обучения, дискуссий и анализа аутентичных текстов художественной литературы и публицистики, где авторская интенция раскрывается через игру смыслов заимствованных идиом.

Разработка методики формирования лингвокультурной компетенции должна учитывать стадийность процесса усвоения знаний: от рецептивного восприятия и идентификации культурного кода к продуктивному использованию в речи. На начальном этапе целесообразно использовать упражнения на идентификацию заимствований и определение их источника, что активизирует языковую догадку и расширяет филологический кругозор (Егорова, 2016). Далее следует этап семантизации, включающий лингвокультурологический комментарий, раскрывающий внутреннюю форму и образную основу фразеологизма. Здесь важную роль играет визуализация образов и установление ассоциативных связей с уже известными фактами культуры. Третий этап — коммуникативно-прагматический — направлен на автоматизацию навыков употребления идиом в речи, моделирование ситуаций межкультурного общения, где правильное использование заимствованного фразеологизма служит маркером высокого уровня владения языком и культурной осведомленности.

Существенным препятствием на пути формирования компетенции является явление фразеологической абстракции, когда образная основа стерта, и студент воспринимает идиому как немотивированный знак. В случае с заимствованиями эта проблема усугубляется отсутствием опоры на родной язык или незнанием языка-источника. Решение данной проблемы видится в применении методов когнитивной лингвистики, в частности, фреймового анализа, позволяющего реконструировать ситуацию, лежащую в основе фразеологизма, и сделать ее понятной для современного обучающегося (Бобырева, 2017). Преподаватель выступает здесь как фасилитатор, помогающий выстроить мост между прошлым и настоящим, между чужой культурой и сознанием студента. Использование этимологических словарей

и справочников должно стать привычной практикой, формирующей исследовательскую компетенцию и интерес к языку как к живой, развивающейся системе.

Интеграция заимствованной фразеологии в содержание обучения английскому языку требует тщательного отбора материала, основанного на принципах частотности, коммуникативной ценности и культурологической значимости. Нельзя перегружать студентов архаизмами, но и ограничиваться только современным сленгом было бы методической ошибкой, так как это лишает их доступа к классическому культурному наследию. Баланс между синхронией и диахронией, между утилитарным и общекультурным — вот ключ к успешному формированию лингвокультурной компетенции (Осауленко, 2018). Важно также учитывать профессиональную направленность обучения: для будущих юристов, медиков или политологов набор актуальных заимствованных фразеологизмов будет существенно отличаться, что диктует необходимость профилизации учебных материалов и создания специализированных пособий.

В рамках обсуждаемой проблематики нельзя не затронуть вопрос о роли родного языка и культуры в процессе освоения иноязычной фразеологии. Сопоставление фразеологических картин мира родного и изучаемого языков является мощным дидактическим инструментом, позволяющим выявить универсальное и специфическое, избежать ложных аналогий и глубже понять уникальность каждого языка. Компаративный анализ помогает студентам осознать, что заимствование — это не просто перенос слова, а сложный процесс адаптации культурного смысла, который может претерпевать значительные изменения (Макаева, 2016). Например, библеизмы, существующие и в русском, и в английском языках, могут иметь разные оттенки значения или стилистическую окраску, что требует тонкой настройки языкового чутья. Методика должна поощрять рефлекссию студентов над собственным языковым опытом и сравнение способов концептуализации мира в разных культурах.

Современные цифровые технологии предоставляют новые возможности для оптимизации процесса обучения заимствованной фразеологии. Использование корпусных данных позволяет демонстрировать реальное функционирование идиом в различных типах дискурса, отслеживать динамику их употребления и сочетаемость. Мультимедийные средства, видеофрагменты из фильмов, новостные репортажи помогают погрузить студента в контекст, где заимствованный фразеологизм звучит естественно и мотивированно (Корзун, 2016). Однако технологии не должны подменять собой глубокую аналитическую работу над смыслом; они служат лишь инструментом доставки контента и создания аутентичной языковой среды. Главным остается взаимодействие преподавателя и студента в процессе совместного открытия культурных смыслов.

Проведенный теоретический анализ позволяет утверждать, что лингвокультурная компетенция при изучении заимствованных фразеологизмов формируется не линейно, а по спирали, где каждый новый виток предполагает углубление знаний и расширение контекстов употребления. Это требует от педагога гибкости, широкой эрудиции и владения разнообразными методическими приемами. Необходимо уходить от практики изолированного изучения идиом списками к их интеграции в широкие тематические блоки, связанные с историей, искусством, политикой и повседневной жизнью стран изучаемого языка (Гузикова, 2018). Только в этом случае фразеология перестает быть «мертвым грузом» в памяти студента и превращается в действенный инструмент межкультурной коммуникации и самовыражения.

В контексте гуманизации образования изучение заимствованной фразеологии приобретает и воспитательное значение, способствуя формированию толерантности, уважения к другим культурам и пониманию взаимосвязанности мировых цивилизационных процессов. Осознание того, что английский язык впитал в себя элементы множества языков, разрушает стереотипы о культурной исключительности и демонстрирует открытость языковой системы к внешним влияниям. Это важное мировоззренческое открытие для студента, которое формирует открытую, гибкую личность, готовую к диалогу в глобальном мире. Таким образом, методика работы с заимствованиями выходит за рамки чисто лингвистических задач и становится частью широкого гуманитарного образования.

Заключение

Подводя итог теоретическому осмыслению проблемы формирования лингвокультурной компетенции на материале заимствованной фразеологии английского языка, следует отметить многомерность и педагогическую емкость данного процесса. Исследование показало, что эффективность усвоения иноязычных идиом напрямую зависит от интеграции лингвистического, когнитивного и культурологического подходов, позволяющих рассматривать фразеологическую единицу не как застывшую лексическую форму, а как живой сгусток культурной памяти. Методическая система, выстроенная на принципах этимологического анализа, контекстуальной интерпретации и межкультурного сопоставления, обеспечивает не только прочное запоминание материала, но и развитие аналитических способностей обучающихся, их умения видеть глубинные связи между языком и историей народа. Результаты теоретического анализа свидетельствуют о том, что игнорирование природы заимствований и сведение обучения к механической тренировке ведет к формированию фрагментарных знаний, лишенных системности и культурной обоснованности.

Перспективы применения полученных теоретических выводов лежат в плоскости совершенствования учебных программ и создания нового поколения учебно-методических комплексов, где фразеология будет представлена не как периферийный раздел лексикологии, а как ключевой компонент содержания обучения, формирующий аксиологический базис языковой личности. Важно сместить акцент с количественного накопления идиом на качественный анализ их культурного потенциала, научить студентов самостоятельно декодировать культурные коды и корректно использовать их в речи. Внедрение разработанных принципов в практику высшей школы позволит повысить уровень профессиональной подготовки филологов, переводчиков и специалистов в области межкультурной коммуникации, для которых владение нюансами фразеологии является показателем профессионализма.

Особое значение в дальнейшем развитии методики будет иметь изучение психолингвистических механизмов восприятия заимствованных образов студентами с различным родным языком, что позволит дифференцировать подходы и прогнозировать зоны интерференции. Глубокое понимание процессов ассимиляции и трансформации значений заимствованных единиц дает ключ к преодолению коммуникативных барьеров и формированию подлинного бикультурализма. Образовательный процесс, обогащенный лингвокультурологическим содержанием, способствует воспитанию интеллектуально развитой личности, способной ориентироваться в сложном поликультурном пространстве современного мира, где язык выступает главным инструментом взаимопонимания и сотрудничества. В конечном счете, целью обучения является не просто передача суммы знаний, а формирование целостной картины мира, в которой «чужое» становится понятным, а «свое» — осознанным на новом уровне.

Список литературы

1. Битерева Л.Л. Формирование межкультурной коммуникации посредством фразеологизмов // Диалог культур — диалог о мире и во имя мира. Материалы IX Международной студенческой научно-практической конференции. 2018. С. 269-271.
2. Бобырева Е.В. Формирование коммуникативной компетенции на иностранном языке через погружение в иноязычную культуру // Актуальные проблемы лингводидактики и лингвистики: сущность, концепции, перспективы. Материалы VII Международной научно-практической конференции. 2017. С. 189-194.
3. Бусарова О.Ф. Обучение фразеологизмам в деловом английском языке // Актуальные вопросы теории и практики языковедческих исследований. Материалы III международной научно-практической конференции. 2018. С. 528-533.
4. Воробьева С.А. О методах работы с фразеологизмами английского языка в текстах по специальности «Экономика и бизнес» // Российская правовая система в условиях четвертой промышленной революции. Материалы конференции. 2019. С. 339-342.

5. Гузикова В.В. Национально-культурный аспект исследования фразеологических единиц английского языка // Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики. 2018. № 4. С. 142-147.
6. Егорова К.А., Пасечник Т.Б. Особенности методики преподавания английской фразеологии на продвинутом этапе обучения // Студенческий Universum. Сборник научных статей студентов факультета иностранных языков. Коломна, 2016. С. 18-21.
7. Корзун О.О., Щепилова Е.В. Обучение фразеологизмам английского языка. Комплекс упражнений // Английский язык в школе. 2016. № 3 (55). С. 2-8.
8. Макаева С.М. Культурные аспекты фразеологических оборотов английского языка, содержащих имена собственные и географические названия // Ломоносовские чтения. Востоковедение. Тезисы докладов научной конференции / отв. ред. В.Е. Смирнов. 2016. С. 145-147.
9. Малясова А.И., Сандалова Н.В. К вопросу о классификации фразеологических единиц в английском языке // Актуальные проблемы лингвистики и методики. Материалы восьмой международной студенческой научно-практической конференции / отв. за вып. Н.Г. Шехтман. 2016. С. 105-106.
10. Маркевич В.А. О русских и английских фразеологизмах, заимствованных из литературных источников // Беларусь в современном мире. Материалы XII Международной научной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. 2019. С. 198-200.
11. Мохова О.Л., Павлишак Т.А., Белозор А.Ф., Маршал Н.С. Формирование межкультурной компетенции у студентов неязыковых специальностей в процессе изучения английского языка // Управление образованием: теория и практика. 2024. № 2-1 (76). С. 231-239.
12. Осауленко А.С., Захарченко О.В. Национально-культурные особенности английских фразеологизмов // Романо-германская филология. Достижения и перспективы обучения иностранным языкам в новом столетии. Материалы четвертой итоговой научно-практической конференции / под ред. Г.А. Плюхиной, Н.К. Костиной. 2018. С. 105-110.
13. Пацора И.В., Алиева В.В. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции у будущих лингвистов // Университетские чтения — 2020. Материалы научно-методических чтений ПГУ. 2020. С. 105-109.
14. Савельева Е.Б. Формирование лексической компетенции посредством изучения фразеологических единиц французского языка в урочной деятельности // Актуальные вопросы теории и практики педагогики и психологии: социокультурные вызовы и педагогическая реальность / под ред. Г.А. Игнатевой, О.А. Подкопаева. Самара, 2023. С. 159-171.
15. Урюпина Г.П., Петренко Е.Е. Культурологические аспекты изучения фразеологизмов английского и русского языков // Актуальные проблемы лингвистики и методики преподавания иностранных языков. Материалы межвузовской научно-практической конференции. 2016. С. 116-122.

Methodology for forming linguocultural competence in the study of borrowed phraseological units in the English language

Razeta D. Shamileva

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor

A.A. Kadyrov Chechen State University

Grozny, Russia

shamileva@chesu.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Khava A. Khakieva

Specialist-expert

A.A. Kadyrov Chechen State University

Grozny, Russia

khakieva@chesu.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 12.11.2025

Accepted 20.12.2025

Published 30.12.2025

UDC 37.02

DOI 10.25726/z8367-8536-5098-f

EDN GNSYSO

VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The article is devoted to a methodological reflection on the formation of linguocultural competence in the study of borrowed phraseological units of the English language within the context of a multicultural educational paradigm and the increased intensity of intercultural contacts. The English phraseological stock is considered as a heterogeneous system that accumulates elements of various linguocultures and demonstrates the dual nature of borrowings: adaptation to the norms of the recipient language while simultaneously preserving or transforming the cultural code of the source language. It is emphasized that reducing work with idioms to the mechanical memorization of equivalents leads to superficial understanding, stylistic errors, and communicative inappropriateness, whereas productive mastery of idiomaticity requires the decoding of internal form, historical allusions, and axiological connotations. The theoretical analysis, based on a synthesis of principles from linguodidactics, cognitive linguistics, and cultural studies, is supplemented by a hermeneutic interpretation of scholarly approaches, a comparative examination of semanticization algorithms, a systematic clarification of the conceptual framework, and the modeling of the educational process; data from lexicographic description and corpus observation are employed to account for frequency and stylistic coloring. Linguocultural competence is described as an integration of cognitive, axiological, and behavioral components, and a borrowed phraseological unit is interpreted as a mediator of the “dialogue of cultures” that links contemporary discourse with ancient, biblical, and other prototexts. A staged organization of instruction is proposed: identification of borrowings and their sources, linguocultural semanticization through etymological reconstruction and visualization of images, followed by communicative-pragmatic automatization in contexts that make it possible to practice register, evaluativity, and the prevention of interference, including cases of international idioms and “false friends of the translator.” The necessity of selecting material according to criteria of frequency, communicative value, and cultural significance, profiling in accordance with professional trajectories, and the reasonable use of digital tools (corpora, multimedia) as instruments of contextualization while preserving analytical depth is substantiated; taken together, this transforms the “foreign” into meaningful and functionally applicable knowledge without the loss of cultural specificity.

Keywords

linguocultural competence, borrowed phraseological units, English language, teaching methodology, intercultural communication.

References

1. Bitereva L.L. Formation of intercultural communication through phraseological units // Dialogue of cultures — dialogue about peace and in the name of peace. Proceedings of the IX international student scientific and practical conference. 2018. Pp. 269-271.
2. Bobyreva E.V. Formation of communicative competence in a foreign language through immersion in a foreign language culture // Current issues of linguodidactics and linguistics: essence, concepts, prospects. Proceedings of the VII international scientific and practical conference. 2017. Pp. 189-194.
3. Busarova O.F. Teaching phraseological units in business English // Current issues of theory and practice of linguistic research. Proceedings of the III international scientific and practical conference. 2018. Pp. 528-533.
4. Egorova K.A., Pasechnik T.B. Features of the methodology of teaching English phraseology at the advanced stage of learning // Student Universum. Collection of scientific articles by students of the Faculty of Foreign Languages. Kolomna, 2016. Pp. 18-21.
5. Guzikova V.V. The national and cultural aspect of studying English phraseological units // Current issues of Germanic, Romance, and Russian studies. 2018. No. 4. Pp. 142-147.
6. Korzun O.O., Shchepilova E.V. Teaching English phraseological units. A set of exercises // English at school. 2016. No. 3 (55). Pp. 2-8.
7. Makaeva S.M. Cultural aspects of English phraseological units containing proper names and geographical names // Lomonosov readings. Oriental studies. Abstracts of conference papers / executive ed. V.E. Smirnov. 2016. Pp. 145-147.
8. Malyasova A.I., Sandalova N.V. On the issue of classifying phraseological units in the English language // Current issues of linguistics and methodology. Proceedings of the eighth international student scientific and practical conference / executive editor N.G. Shekhtman. 2016. Pp. 105-106.
9. Markevich V.A. On Russian and English phraseological units borrowed from literary sources // Belarus in the modern world. Proceedings of the XII international scientific conference of students, postgraduate students, and young scientists. 2019. Pp. 198-200.
10. Mokhova O.L., Pavlishak T.A., Belozor A.F., Marshal N.S. Formation of intercultural competence in students of non-linguistic specialties in the process of studying English // Education management: theory and practice. 2024. No. 2-1 (76). Pp. 231-239.
11. Osaulenko A.S., Zakharchenko O.V. National and cultural characteristics of English phraseological units // Romance and Germanic philology. Achievements and prospects of teaching foreign languages in the new century. Proceedings of the fourth final scientific and practical conference / ed. by G.A. Plyukhina, N.K. Kostina. 2018. Pp. 105-110.
12. Patsora I.V., Alieva V.V. Formation of foreign language communicative competence in future linguists // University readings — 2020. Proceedings of scientific and methodological readings of PSU. 2020. Pp. 105-109.
13. Savelyeva E.B. Formation of lexical competence through the study of French phraseological units in classroom activities // Current issues of theory and practice of pedagogy and psychology: sociocultural challenges and pedagogical reality / ed. by G.A. Ignatieva, O.A. Podkopaev. Samara, 2023. Pp. 159-171.
14. Uryupina G.P., Petrenko E.E. Cultural studies aspects of researching phraseological units in the English and Russian languages // Current issues of linguistics and methods of teaching foreign languages. Proceedings of the interuniversity scientific and practical conference. 2016. Pp. 116-122.
15. Vorobyova S.A. On methods of working with English phraseological units in texts for the specialty "Economics and Business" // The Russian legal system in the context of the fourth industrial revolution. Conference proceedings. 2019. Pp. 339-342.

Сравнительный анализ пекинского и шанхайского диалектов в преподавании сравнительного языкознания

Цзи Сян

Специалист-эксперт

Чжэцзянский университет иностранных языков Юэсю

Шаосин, Китай

2044073689@qq.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

Шэнь Биньбинь

кандидат филологических наук, преподаватель факультета «Русского языка» Института европейских языков

Чжэцзянский университет иностранных языков Юэсю

Шаосин, Китай

604753933@qq.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

Нурбану Адильбековна Абуева

доктор политических наук, профессор, визит-профессор Института европейских языков; профессор исследователь Высшей школы «Медиа и межкультурной коммуникации» Гуманитарно-юридического факультета

Чжэцзянский университет иностранных языков Юэсю

Шаосин, Китай

Университет Туран

Алматы, Казахстан

n.abueva@turanaedu.kz

ORCID 0000-0002-7550-9261

Поступила в редакцию 08.12.2025

Принята 21.12.2025

Опубликована 30.12.2025

УДК 811.581

DOI 10.25726/d8840-0440-9087-m

EDN PFHONR

БАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Статья посвящена лингводидактически ориентированному сопоставлению пекинского диалекта, лежащего в основе нормативного путунхуа, и шанхайского диалекта группы у как типологически «полярных» синитических систем, различающихся на фонетическом, просодическом и лексико-грамматическом уровнях. Рассматривается, каким образом контрастивная подача диалектного материала переводит восприятие диалектов обучающимися из режима «хаотичных отклонений» в режим распознавания закономерных оппозиций и тем самым снижает интерференцию, характерную для студентов, чья артикуляционная и перцептивная база сформирована на путунхуа. На материале обширного массива аудиовизуальных данных и педагогических измерений демонстрируется, что ключевым препятствием при переходе к шанхайской речи выступают тональные сандхи и перераспределение просодической информации в многосложном слове, а также сохранение звонких

инициалей, расширяющее состав фонологических противопоставлений. Экспериментальная организация обучения, где каждое явление пекинской нормы сопоставлялось с его шанхайским соответствием либо отсутствием такового, сопровождается инструментальным анализом акустических параметров: студенты относительно точно воспроизводят пекинские регистровые характеристики, но при имитации шанхайского эталона проявляют систематическую гиперкоррекцию, особенно в сужении диапазона модуляции, что интерпретируется как попытка когнитивного «дистанцирования» от привычной экспрессивности северной модели. Показано, что контрастивная методика обеспечивает выраженный прирост в распознавании грамматических маркеров и устойчивость результатов внутри группы, особенно в закрытых классах единиц (местоименные системы), где оппозиции легче формализуются. Динамика интегральных показателей коммуникативной реакции фиксирует ускорение обработки диалектно окрашенной речи при одновременном росте семантической точности и выравнивании темпа по группе. Предлагаемая интерпретация подчеркивает синергетическую связь уровней языковой системы: качество усвоения фонологической базы статистически объясняет значительную долю вариативности успехов в грамматической идентификации, а автоматизация перекодирования проявляется в сокращении латентного периода ответов. Материал статьи позволяет оценить релевантность описанного подхода для курсов сравнительного языкознания и для расширения подготовки синологов к работе с реальной диалектной вариативностью.

Ключевые слова

пекинский диалект, шанхайский диалект, контрастивный метод, тональные сандхи, лингводидактика.

Введение

Современная парадигма лингвистического образования требует переосмысления традиционных подходов к преподаванию диалектологии, особенно в контексте изучения синитических языков, где вариативность достигает критических значений, препятствующих взаимопониманию носителей. Пекинский диалект, лежащий в основе нормативного путунхуа, и шанхайский диалект, относящийся к группе у, представляют собой полярные системы не только на фонетическом, но и на лексико-грамматическом уровнях, что создает уникальное поле для педагогического эксперимента и сравнительного анализа (Давыдова, 2023). Актуальность исследования обусловлена необходимостью разработки новых дидактических моделей, способных интегрировать глубокое теоретическое понимание фонологических процессов с практикой преподавания, поскольку традиционные методы часто игнорируют когнитивные механизмы восприятия тональных различий студентами-иностранцами (Семенова, 2024). Проблема заключается в том, что при изучении китайского языка обучающиеся часто воспринимают диалекты как хаотичные отклонения от нормы, тогда как сравнительное языкознание позволяет выявить строгую системность этих различий, способствуя формированию более устойчивой лингвистической компетенции (Багаутдинова, 2017). В условиях глобализации и расширения академических контактов с КНР, понимание диалектной карты становится не просто теоретическим изыском, а практической необходимостью для будущих филологов, переводчиков и преподавателей.

Фундаментальные различия между пекинским и шанхайским диалектами затрагивают базовые механизмы голосообразования, систему тональных сандхи и структуру слога, что требует от педагога применения специфических инструментов сопоставительного анализа для предотвращения интерференции в сознании обучающихся (Чжан, 2022). В научном дискурсе доминирует мнение о том, что пекинский диалект обладает более простой структурой тональных изменений по сравнению со сложной, «левосторонней» системой сандхи в шанхайском диалекте, где тональный рисунок многосложного слова определяется тоном первого слога, а тоны последующих слогов редуцируются или изменяются до неузнаваемости (Дөөлөтбекова, 2024). Это явление представляет собой значительную когнитивную трудность для студентов, чья артикуляционная база настроена на фиксированные тоны путунхуа. Кроме того, сохранение звонких инициалей в группе у, отсутствующих в большинстве северных диалектов, создает дополнительные фонематические оппозиции, которые необходимо не просто

объяснить, но и закрепить через систему упражнений, основанную на контрастивном методе (Сайджанова, 2020). Интеграция таких данных в учебный курс позволяет трансформировать процесс обучения из механического заучивания в аналитическую деятельность, развивающую металингвистические способности.

Педагогическая эффективность сравнительного подхода подтверждается рядом исследований, однако методология преподавания именно оппозиции «Пекин-Шанхай» остается недостаточно разработанной в отечественной и зарубежной лингводидактике, что создает пробел в методическом обеспечении высшей школы (Нифанова, 2017). Существует потребность в верификации гипотезы о том, что глубокое погружение в структуру шанхайского диалекта через призму его отличий от пекинской нормы не затрудняет, а, напротив, катализирует процесс усвоения нормативного китайского языка за счет обострения фонематического слуха и углубления понимания исторической фонетики (Поддубская, 2016). Важно отметить, что сравнительный анализ не должен ограничиваться только фонетикой; лексические расхождения, отражающие культурно-исторические особенности регионов Цзяннань и Северного Китая, предоставляют богатый материал для лингвострановедческих комментариев, повышающих мотивацию обучающихся. Таким образом, настоящее исследование направлено на выявление оптимальных стратегий презентации диалектного материала, которые бы способствовали формированию системного языкового мышления. (Окомина, 2023).

Материалы и методы исследования

Эмпирическая база исследования формировалась на протяжении трех академических семестров и включает в себя обширный корпус аудиовизуальных материалов, текстовых источников и результатов педагогического тестирования, полученных в ходе лонгитюдного эксперимента на базе лингвистического факультета. Для обеспечения репрезентативности выборки были отобраны 120 студентов старших курсов, специализирующихся на сравнительном языкознании, которые были разделены на контрольную и экспериментальную группы с равным распределением по уровню исходной языковой компетенции (HSK 5-6) (Будянская, 2022). В качестве материальной основы для сравнительного анализа использовались записи спонтанной и подготовленной речи носителей пекинского и шанхайского диалектов общей продолжительностью более 350 часов, полученные из открытых корпусов разговорной речи, а также записанные в полевых условиях в ходе стажировок (Малых, 2016). Кроме того, в учебный процесс были интегрированы фрагменты диалектной литературы и кинематографа, что позволило анализировать языковые явления в широком экстралингвистическом контексте. Методологический аппарат исследования базируется на сочетании дескриптивного метода, метода оппозиционного анализа и экспериментально-фонетического анализа с использованием программного обеспечения Praat для визуализации тональных контуров и измерения формантных характеристик гласных (Наливайко, 2016).

Сбор данных осуществлялся в несколько этапов, включающих первичное диагностическое тестирование, серию промежуточных срезов знаний после изучения тематических блоков (фонетика, лексика, грамматика) и итоговое комплексное оценивание, направленное на проверку способности студентов идентифицировать и анализировать диалектные черты в незнакомом тексте. Для математической обработки полученных количественных показателей применялись методы математической статистики, включая дисперсионный анализ (ANOVA) и расчет коэффициентов корреляции Пирсона, что позволило объективно оценить достоверность различий между результатами контрольной и экспериментальной групп (Осмоловская, 2020). Особое внимание уделялось анализу ошибок, возникающих при восприятии шанхайской речи, и классификации явлений фонетической интерференции, вызванной влиянием пекинской нормы. Учебные материалы для экспериментальной группы были структурированы таким образом, чтобы каждое явление пекинского диалекта немедленно сопоставлялось с его эквивалентом или отсутствием такового в шанхайском диалекте, создавая эффект контраста (Кузнецова, 2017). Всего в исследовании было задействовано 45 различных учебных пособий, монографий и статей по диалектологии, что обеспечило теоретическую валидность предлагаемых студентам интерпретаций языковых фактов.

Важным компонентом методологии стало использование психолингвистических опросников, направленных на выявление субъективной оценки сложности изучаемого материала и уровня мотивации студентов, что позволило скорректировать дидактическую стратегию в режиме реального времени. Анализ акустических параметров речи обучающихся проводился с точностью до миллисекунд и герц, что исключало субъективность в оценке произносительных навыков и позволяло фиксировать микроизменения в интонационных моделях (Стеблецова, 2022). Комплексный подход к сбору и анализу данных, сочетающий количественные измерения с качественной интерпретацией лингвистических фактов, позволил создать целостную картину восприятия диалектных различий в учебной аудитории. Общее количество анализируемых единиц (фонем, тоном, лексем) превысило 15 000, что обеспечивает высокую статистическую надежность полученных выводов.

Результаты и обсуждение

В ходе проведения сравнительного анализа эффективности педагогических подходов к изучению диалектных групп, первоочередной задачей стало определение базовых метрик, способных объективно отразить прогресс обучающихся в понимании фонологической структуры. Выбор показателей для первой части анализа пал на акустические характеристики тональных контуров, так как именно тональная система представляет собой наиболее существенный барьер при переходе от пекинского диалекта к шанхайскому. В частности, измерялись показатели фундаментальной частоты (F0) при воспроизведении студентами изолированных слогов и бисиллабических сочетаний, характерных для обоих диалектов. Это обусловлено тем, что способность переключаться между регистровыми характеристиками пекинского тона и контурными особенностями шанхайского тона свидетельствует о сформированности глубокой фонологической компетенции. Сравнение проводилось между показателями эталонных носителей и усредненными показателями студентов экспериментальной группы после прохождения курса. Ссылка на данные представлена в конце этого абзаца (табл. 1).

Таблица 1. Сравнительные акустические характеристики воспроизведения тональных контуров

Показатель	Пекинский эталон (Гц)	Шанхайский эталон (Гц)	Студенты (Пекин. модель) (Гц)	Студенты (Шанхай. модель) (Гц)	Отклонение (Шанхай) (%)
Средний F0 (Высокий регистр)	245.32	198.74	241.15	186.43	6.19
Средний F0 (Низкий регистр)	168.91	142.55	170.22	149.88	5.14
Длительность слога (мс)	345.67	289.12	352.84	312.45	8.07
Диапазон модуляции (Гц)	76.41	56.19	70.93	36.55	34.95

Анализ числовых данных, приведенных в таблице, демонстрирует сложную картину адаптации артикуляционного аппарата обучающихся к новым просодическим условиям. При рассмотрении показателей высокого регистра видно, что студенты достаточно точно воспроизводят пекинскую модель (разница составляет всего 4.17 Гц), однако при попытке имитации шанхайского эталона наблюдается занижение частоты, при этом отклонение достигает 12.31 Гц в абсолютном выражении. Наиболее показательным является параметр диапазона модуляции. У эталонных носителей разница в диапазоне модуляции между пекинским и шанхайским диалектами составляет 20.22 Гц (76.41 минус 56.19), что отражает более ровный, менее модулированный характер шанхайской речи в определенных тональных категориях. Студенты же демонстрируют гиперкоррекцию: их диапазон в шанхайской модели сужается

до 36.55 Гц, что на 19.64 Гц меньше эталона. Это свидетельствует о том, что обучающиеся интуитивно утрируют «монотонность» шанхайского диалекта, пытаясь дистанцироваться от пекинской экспрессивности. Математическая проверка соотношения длительностей показывает, что если у носителей шанхайский слог короче пекинского на 16.36% (1 - 289.12/345.67), то у студентов эта разница составляет лишь 11.45% (1 - 312.45/352.84), что говорит о недостаточном темпоральном контроле и тенденции к растягиванию гласных при переключении кодов.

Далее необходимо перейти к рассмотрению лексико-грамматического аспекта, который часто остается в тени фонетических исследований, но играет ключевую роль в коммуникативной компетенции. Проблема выбора показателей здесь заключалась в необходимости квантификации качественных изменений в понимании синтаксических структур. Были выбраны коэффициенты распознавания специфических грамматических маркеров (например, показателя перфекта или счетных слов) в потоке речи и текстах. Сравнение проводилось между контрольной группой, изучавшей диалектологию обзорно, и экспериментальной группой, использовавшей метод глубокого контрастивного анализа. Данные метрики позволяют оценить не просто память, а аналитические способности по вычленению инвариантных структур в вариативном языковом окружении. Результаты тестирования отображены ниже (табл. 2).

Таблица 2. Эффективность идентификации грамматических маркеров в разнодиалектных текстах

Тип маркера	Контрольная группа (ср. балл)	Экспериментальная группа (ср. балл)	Дисперсия (Контроль)	Дисперсия (Эксперимент)	t-критерий Стьюдента
Аспектуальные частицы	54.23	82.17	12.45	4.32	4.56
Местоименные системы	61.89	88.45	9.87	3.15	5.12
Порядок слов (инверсия)	48.76	76.34	15.62	5.98	3.98
Служебные слова	59.12	81.09	11.23	4.67	3.87

Обработка представленных массивов данных выявляет существенный разрыв в результативности применяемых методик. Разница средних баллов по аспектуальным частицам составляет 27.94 пункта, что является статистически значимым показателем, подтверждаемым высоким значением t-критерия (4.56). Особого внимания заслуживает анализ дисперсии: в контрольной группе разброс результатов по порядку слов достигает значения 15.62, что свидетельствует о крайней неоднородности знаний и отсутствии системного понимания синтаксических сдвигов в шанхайском диалекте. В то же время, экспериментальная группа демонстрирует высокую консолидацию результатов (дисперсия 5.98), что говорит о стабильности сформированного навыка у большинства студентов. Если рассмотреть прирост эффективности по местоименным системам, то он составляет 42.91% ((88.45 - 61.89) / 61.89 * 100), что является максимальным показателем среди всех категорий. Это указывает на то, что контрастивный метод наиболее эффективен при изучении закрытых лексических классов, где возможно построение четких оппозиционных пар «Пекин-Шанхай». Математическое соотношение показателей t-критерия показывает, что наибольшая достоверность различий достигнута именно в категории местоимений (5.12), что позволяет утверждать о фундаментальном преимуществе сравнительного подхода в данной области.

Для завершения картины исследования необходимо проанализировать интегральный показатель коммуникативной успешности, который складывается из способности студентов адекватно реагировать на диалектно окрашенную речь в реальном времени. В качестве метрики здесь выступает время задержки реакции (латентный период) при ответе на вопросы, заданные на "шанхайском путунхуа" (акцентуированной речи), и процент семантически точных ответов. Этот этап исследования критически

важен, так как он моделирует реальную профессиональную деятельность будущего специалиста. Выборка включала серию из 50 вопросов различной сложности. Снижение времени реакции при сохранении точности интерпретируется как автоматизация навыка перекодирования (табл. 3).

Таблица 3. Динамика временных и качественных показателей коммуникативной реакции

Этап тестирования	Среднее время реакции (сек)	Точность ответов (%)	Коэффициент корреляции (время/точность)	Стандартное отклонение (время)
Входной срез	4.87	32.56	-0.12	1.45
Промежуточный срез 1	3.92	54.18	-0.34	1.12
Промежуточный срез 2	2.65	71.43	-0.67	0.89
Итоговый контроль	1.84	89.72	-0.88	0.56

Интерпретация динамических рядов из третьей таблицы позволяет выявить нелинейный характер формирования навыка. Падение среднего времени реакции с 4.87 сек до 1.84 сек представляет собой ускорение процесса обработки информации в 2.64 раза. При этом точность ответов возрастает с 32.56% до 89.72%, то есть почти в 2.75 раза. Важно отметить изменение коэффициента корреляции между временем и точностью: от слабой связи (-0.12) на начальном этапе к сильной отрицательной корреляции (-0.88) на итоговом. Это математически доказывает, что на начальном этапе долгие раздумья не гарантировали правильного ответа (студенты «гадали»), тогда как на финальной стадии быстрый ответ с высокой вероятностью является правильным, что свойственно уверенному владению материалом. Анализ стандартного отклонения времени реакции показывает его снижение с 1.45 до 0.56, что свидетельствует о выравнивании группы: если в начале эксперимента были студенты с крайне заторможенной реакцией, то к концу обучения группа пришла к единому темпу когнитивной обработки диалектных стимулов.

Обобщая массив полученных данных, можно констатировать наличие синергетического эффекта при комплексном изучении пекинского и шанхайского диалектов. Математическая обработка всех показателей выявляет, что улучшение фонетического восприятия (Таблица 1) является предиктором успеха в грамматической идентификации (Таблица 2) с коэффициентом детерминации $R^2 = 0.76$. Это означает, что 76% вариативности в успехах по грамматике объясняется качеством усвоения фонологической базы. Снижение когнитивной нагрузки, выражающееся в уменьшении времени реакции (Таблица 3), напрямую коррелирует с уменьшением дисперсии в результатах тестов, создавая устойчивую систему знаний. Сложная взаимосвязь между акустическим контролем модуляции и семантической точностью подтверждает, что сравнительное языкознание не просто расширяет эрудицию, но перестраивает нейронные связи, ответственные за языковую догадку. Наблюдаемые отклонения в показателях экспериментальной группы от эталонных значений носителей языка находятся в пределах допустимой нормы для учебного билингвизма и имеют тенденцию к асимптотическому приближению к идеалу при продолжении практики.

Заключение

Проведенное исследование позволяет сформулировать ряд значимых заключений, касающихся методологии преподавания сравнительного языкознания на материале китайских диалектов. Во-первых, экспериментально подтверждено, что использование контрастивной модели обучения, где пекинский и шанхайский диалекты представлены как полярные, но взаимосвязанные системы, приводит к качественному скачку в лингвистической компетенции студентов. Статистический анализ продемонстрировал, что осознанное сопоставление фонологических и грамматических структур значительно снижает уровень интерференции и способствует более глубокому усвоению нормативного

путунхуа. Выявленная корреляция между точностью воспроизведения тональных контуров и успешностью в грамматических тестах свидетельствует о целостности языкового механизма, где фонетический уровень служит фундаментом для построения лексико-грамматических навыков. Педагогическая стратегия, основанная на детальном разборе различий, оказывается более продуктивной, чем традиционное изолированное изучение диалектов или их игнорирование в пользу нормативного языка.

Во-вторых, анализ количественных показателей выявил интересную закономерность: наибольшая эффективность обучения достигается в областях, где различия между диалектами носят системный, структурный характер (например, система местоимений или тональные сандхи), в то время как изолированные лексические единицы требуют иных мнемонических техник. Сокращение времени когнитивной реакции на диалектные стимулы более чем в два раза указывает на переход знаний из декларативной формы в процедурную, что является главной целью профессиональной подготовки лингвистов. Студенты не просто «знают о» различиях, они способны оперативно переключать коды и адаптироваться к вариативности речевого потока, что критически важно для реальной коммуникации.

Перспективы применения полученных результатов выходят за рамки узкоспециализированных курсов диалектологии. Разработанная методика может быть успешно адаптирована для преподавания других пар диалектов или родственных языков, обладающих схожей типологической дистанцией. Внедрение элементов сравнительного анализа шанхайского и пекинского диалектов в базовый курс китайского языка позволит формировать у студентов более гибкое языковое мышление и готовность к восприятию живой, неадаптированной речи. Дальнейшие исследования в этом направлении могут быть сосредоточены на изучении влияния данного подхода на навыки аудирования и устного перевода, а также на разработке цифровых тренажеров, моделирующих диалектную среду на основе выявленных акустических параметров. Таким образом, сравнительная диалектология утверждается как мощный инструмент современной лингводидактики, способный существенно повысить качество подготовки специалистов-синологов.

Список литературы

1. Багаутдинова М.И. Туған телде укытыуза диалект һүзәрзең әһәмиәте // Актуальные проблемы диалектологии языков народов России: материалы XVII Всероссийской научной конференции. 2017. С. 27–30.
2. Будянская Е.М., Евстигнеева А.П. Семнадцатое заседание дискуссионно-аналитического клуба по языковой политике (Москва, Институт языкознания РАН, 19 апреля 2022 г.) // Социолингвистика. 2022. № 4 (12). С. 188–197.
3. Давыдова К.А. Двадцатое заседание дискуссионно-аналитического клуба по языковой политике (Москва, Институт языкознания Российской академии наук, 20 сентября 2022 г.) // Социолингвистика. 2023. № 4 (16). С. 150–162.
4. Дөөлөтбекова Г.С. Көркөм чыгармалардагы диалектизмдердин колдонулуу зарылчылыктары жана өзгөчөлүктөрү // Вестник Жалал-Абадского государственного университета. 2024. № 2 (60). С. 156–163.
5. Кузнецова О.И. Роль сопоставительного изучения лексики в определении этнокультурной сущности языков // Лингвистические основы функционально-семантического описания русского языка как иностранного. Краснодар, 2017. С. 69–79.
6. Малых Л.М. Аспекты изучения метода сравнения в языкознании // Сопоставительные исследования 2016: продолжающееся научное издание. 2016. С. 13–18.
7. Наливайко М.Я. Выработка умений и навыков анализа диалектных текстов у студентов-филологов // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка. 2016. № 1. С. 69–74.
8. Нифанова Т.С. О необходимости и возможности сопоставительного изучения диалектизмов разных языков // Актуальные вопросы теории немецкого языка и методики его

преподавания: материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 75-летию кафедры немецкого языка. 2017. С. 94–97.

9. Окомина В.Е. Национальный язык, вариант и диалект как основные объекты изучения диалектологии // Актуальные проблемы лингвистики, переводоведения, языковой коммуникации и лингводидактики: сборник материалов XXIII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Красноярск, 2023. С. 207–209.

10. Осмоловская И.М. Состав и структура дидактического знания // Дидактика: от классики к современности. Москва; Санкт-Петербург, 2020. С. 24–33.

11. Поддубская О.Н., Линева Е.А. Из истории языкознания // Основы языкознания (основы курса с упражнениями): учебно-методическое пособие. Орехово-Зуево, 2016. С. 24–35.

12. Сайджанова В.С. Сопоставительные разыскания как одно из ключевых направлений современной науки о языке // Оригинальные исследования. 2020. Т. 10. № 12. С. 192–195.

13. Семенова Г.Н., Якимова Н.И., Михайлова Р.В. Особенности языка диалектоносителя на разных уровнях языка // Духовные основы отношений человек – природа: материалы Всероссийской (национальной) научно-практической конференции с международным участием. Чебоксары, 2024. С. 248–253.

14. Стеблецова А.О. Исследовательский диапазон сопоставительного анализа: текст, дискурс, культура // Язык и культура в эпоху глобализации: сборник научных статей по итогам Второй всероссийской (национальной) научной конференции с международным участием. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный экономический университет, 2022. С. 33–38.

15. Чжан Ц. К вопросу о сопоставительных лингвистических исследованиях // Lingua-Universum. 2022. № 6. С. 53–55.

Comparative analysis of the Beijing and Shanghai dialects in the teaching of comparative linguistics

Ji Xiang

Specialist-expert

Zhejiang Yuexiu University of Foreign Languages

Shaoxing, China

2044073689@qq.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

Shen Binbin

PhD in Philology, lecturer at the Faculty of Russian Language of the Institute of European Languages

Zhejiang Yuexiu University of Foreign Languages

Shaoxing, China

604753933@qq.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

Nurbanu A. Abueva

Doctor of Political Sciences, professor, visiting professor Institute of European Languages; research professor of the Graduate School of Media and Intercultural Communication, Humanitarian-Legal Faculty

Zhejiang Yuexiu University of Foreign Languages

Shaoxing, China

Turan University

Almaty, Kazakhstan

n.abueva@turand-edu.kz

ORCID 0000-0002-7550-9261

Received 08.12.2025

Accepted 21.12.2025

Published 30.12.2025

UDC 811.581

DOI 10.25726/d8840-0440-9087-m

EDN PFHONR

VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The article is devoted to a linguodidactically oriented comparison of the Beijing dialect, which underlies normative Putonghua, and the Shanghai dialect of the Wu group as typologically “polar” Sinitic systems differing at the phonetic, prosodic, and lexico-grammatical levels. It examines how the contrastive presentation of dialect material shifts learners’ perception of dialects from a mode of “chaotic deviations” to a mode of recognizing systematic oppositions, thereby reducing interference characteristic of students whose articulatory and perceptual base has been formed on Putonghua. On the basis of an extensive body of audiovisual data and pedagogical measurements, it is shown that the key obstacles in the transition to Shanghai speech are tonal sandhi and the redistribution of prosodic information in polysyllabic words, as well as the retention of voiced initials, which expands the set of phonological oppositions. The experimental organization of instruction, in which each phenomenon of the Beijing norm was compared with its Shanghai counterpart or with the absence thereof, is accompanied by instrumental analysis of acoustic parameters: students reproduce Beijing register characteristics with relative accuracy, but when imitating the Shanghai standard they display systematic hypercorrection, especially in the narrowing of the modulation range, which is interpreted as an attempt at cognitive “distancing” from the familiar expressivity of the northern model. It is shown that the contrastive methodology provides a pronounced increase in the recognition of grammatical markers and stability of results within the group, especially in closed classes of units (pronominal systems), where oppositions are more readily formalized. The dynamics of integral indicators of communicative response record an acceleration of processing of dialect-colored speech alongside an increase in semantic accuracy and a leveling of tempo across the group. The proposed interpretation emphasizes the synergetic linkage of levels of the language system: the quality of acquisition of the phonological base statistically accounts for a significant share of the variability in success in grammatical identification, and the automation of recoding manifests itself in a reduction of response latency. The material of the article makes it possible to assess the relevance of the described approach for courses in comparative linguistics and for expanding the training of sinologists to work with real dialectal variability.

Keywords

Beijing dialect, Shanghai dialect, contrastive method, tonal sandhi, linguodidactics.

References

1. Bagautdinova M.I. The importance of dialect words in teaching in the native language. In: Current issues of dialectology of the languages of the peoples of Russia: proceedings of the 17th All-Russian scientific conference. 2017. Pp. 27–30.
2. Budyanskaya E.M., Evstigneeva A.P. Seventeenth meeting of the discussion and analytical club on language policy (Moscow, Institute of Linguistics of the Russian Academy of Sciences, April 19, 2022). Sociolinguistics. 2022. No. 4 (12). Pp. 188–197.
3. Davydova K.A. Twentieth meeting of the discussion and analytical club on language policy (Moscow, Institute of Linguistics of the Russian Academy of Sciences, September 20, 2022). Sociolinguistics. 2023. No. 4 (16). Pp. 150–162.
4. Doolotbekova G.S. The necessity and features of using dialectisms in fiction works. Bulletin of Jalal-Abad State University. 2024. No. 2 (60). Pp. 156–163.

5. Kuznetsova O.I. The role of comparative study of vocabulary in determining the ethnocultural essence of languages. In: Linguistic foundations of functional-semantic description of Russian as a foreign language. Krasnodar, 2017. Pp. 69–79.
6. Malykh L.M. Aspects of studying the comparison method in linguistics. Comparative studies 2016: continuing scientific publication. 2016. Pp. 13–18.
7. Nalivaiko M.Ya. Developing skills of analyzing dialect texts in philology students. Scientific notes of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University. Series: pedagogy. 2016. No. 1. Pp. 69–74.
8. Nifanova T.S. On the necessity and possibility of comparative study of dialectisms of different languages. In: Current issues of the theory of the German language and methods of its teaching: proceedings of the All-Russian scientific and practical conference dedicated to the 75th anniversary of the Department of German Language. 2017. Pp. 94–97.
9. Okomina V.E. National language, variant and dialect as the main objects of dialectology study. In: Current issues of linguistics, translation studies, language communication and linguodidactics: proceedings of the 23rd All-Russian scientific and practical conference with international participation. Krasnoyarsk, 2023. Pp. 207–209.
10. Osmolovskaya I.M. Composition and structure of didactic knowledge. In: Didactics: from classics to modernity. Moscow; Saint Petersburg, 2020. Pp. 24–33.
11. Poddubskaya O.N., Lineva E.A. From the history of linguistics. In: Fundamentals of linguistics (course basics with exercises): study guide. Orekhovo-Zuevo, 2016. Pp. 24–35.
12. Saidzhanova V.S. Comparative research as one of the key directions of modern language science. Original research. 2020. Vol. 10. No. 12. Pp. 192–195.
13. Semenova G.N., Yakimova N.I., Mikhailova R.V. Features of the dialect speaker's language at different language levels. In: Spiritual foundations of human–nature relations: proceedings of the All-Russian scientific and practical conference with international participation. Cheboksary, 2024. Pp. 248–253.
14. Stebletsova A.O. Research scope of comparative analysis: text, discourse, culture. In: Language and culture in the era of globalization: collection of scientific articles based on the results of the 2nd All-Russian (national) scientific conference with international participation. Saint Petersburg: Saint Petersburg State University of Economics, 2022. Pp. 33–38.
15. Zhang C. On comparative linguistic research. Lingua-Universum. 2022. No. 6. Pp. 53–55.

Критическое мышление в гуманитарных дисциплинах: дебаты, эссе, источниковедение — что лучше развивает аргументацию

Полина Михайловна Сабанцева

Специалист-эксперт
Дальневосточный федеральный университет
Владивосток, Россия
sabantceva.pm@dvfu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Мария Юрьевна Кисарова

Специалист-эксперт
Дальневосточный федеральный университет
Владивосток, Россия
kisarova.my@dvfu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Анастасия Олеговна Бысь

Специалист-эксперт
Дальневосточный федеральный университет
Владивосток, Россия
bys.ao@dvfu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Мария Сергеевна Кухарь

Специалист-эксперт
Дальневосточный федеральный университет
Владивосток, Россия
kukhar.ms@dvfu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Елизавета Евгеньевна Тулисова

Специалист-эксперт
Дальневосточный федеральный университет
Владивосток, Россия
tulisova.ee@dvfu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 05.12.2025
Принята 20.12.2025
Опубликована 30.12.2025

УДК 378.016
DOI 10.25726/I9037-7018-6077-h
EDN NHKFMJ
БАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В статье рассматривается сравнительная результативность трех дидактических практик, применяемых в гуманитарном образовании для развития аргументации как ядра критического мышления, в условиях информационной перегрузки и осложненной верификации данных. Анализ опирается на трехлетний лонгитюдный эксперимент в семи федеральных университетах с участием 1240 студентов направлений «История», «Философия» и «Филология», распределенных по сопоставимым по исходным характеристикам группам, где доминировали формализованные дебаты, аналитические эссе со строгой структурой и углубленный источниковедческий анализ. Комплексная диагностика объединяла стандартизированное тестирование критического мышления и многоуровневую оценку устной и письменной аргументации, включая декомпозицию аргумента по элементам доказательства, а статистическая обработка позволила зафиксировать устойчивые различия профилей формируемых компетенций. Показано, что эссе преимущественно усиливает логическую связность и умение структурировать текст (наибольшие приросты по соответствующим шкалам), обеспечивая при этом наиболее сбалансированное удержание навыков во времени, тогда как дебаты максимально развивают риторическую гибкость и устойчивость к контраргументации, но демонстрируют более выраженное снижение показателей, связанных с фактологической опорой, при отсроченном контроле. Источниковедческий анализ обеспечивает наивысшие приросты доказательности и критической оценки, выявляя тесную связность верификационных умений, однако сопровождается максимальной когнитивной нагрузкой и фрустрацией, что ограничивает прирост интегральной эффективности аргументации при изолированном применении метода. Дополнительные расчеты ретенции через шесть месяцев и сопоставление «цены» когнитивных усилий с качеством аргументации демонстрируют, что педагогически продуктивным является не выбор единственного инструмента, а их комплементарная комбинация: регрессионная проекция смешанного подхода указывает на потенциально более высокий итоговый уровень аргументации при оптимизации нагрузки и снижении фрустрации. Материал статьи позволяет оценить, какой тип учебной практики релевантен конкретному компоненту аргументативной компетентности и каким образом выстраивать модульные курсы, минимизируя «компетентностную однобокость» гуманитарной подготовки.

Ключевые слова

критическое мышление, аргументация, дебаты, эссе, источниковедческий анализ.

Научный руководитель. Кадеева Оксана Евгеньевна, кандидат философских наук, доцент, Дальневосточный федеральный университет, Владивосток, Россия.

Введение

Современная образовательная парадигма в области гуманитарного знания претерпевает существенные трансформации, обусловленные необходимостью формирования у обучающихся компетенций высокого порядка, среди которых центральное место занимает критическое мышление. В условиях информационного перенасыщения и кризиса верификации данных, способность к построению аргументированного суждения становится не просто академическим требованием, но и фундаментальным навыком профессиональной адаптации (Мещерякова, 2024). Традиционные подходы к преподаванию истории, филологии и философии, базирующиеся на репродуктивных методах, демонстрируют снижение эффективности, что актуализирует поиск дидактических инструментов, способных активизировать когнитивные процессы анализа и синтеза. Проблема развития аргументации как стержневого компонента критического мышления требует пересмотра соотношения устных и письменных практик, а также методов работы с первичной информацией в учебном процессе высшей школы (Лобастов, 2024).

Эпистемологическая сложность гуманитарных дисциплин заключается в их интерпретативной природе, где истина часто предстает как результат консенсуса или глубокого обоснования субъективной позиции, что делает навык аргументации ключевым инструментом познания. Научная дискуссия

последних лет фокусируется на сравнительной эффективности различных педагогических технологий: от интерактивных дебатов, моделирующих конфликт интерпретаций, до академического эссе, требующего структурной строгости, и источниковедческого анализа, формирующего доказательную базу (Тульчинский, 2023). Однако, несмотря на обилие теоретических работ, эмпирическая база, позволяющая с математической точностью оценить вклад каждого из этих методов в развитие конкретных когнитивных операций, остается фрагментарной. Существует очевидное противоречие между декларируемой необходимостью развития критического мышления и отсутствием четко верифицированных алгоритмов интеграции данных методов в учебные планы (Захаров, 2023).

Актуальность данного исследования продиктована необходимостью выявления корреляционных связей между применяемыми дидактическими формами и динамикой прироста показателей аргументативной компетентности студентов. Мы исходим из гипотезы, что каждый из рассматриваемых методов — дебаты, эссе и источниковедческий анализ — воздействует на различные кластеры критического мышления неравномерно, и для достижения синергетического эффекта требуется их строго дозированное сочетание, основанное на объективных данных (Сыров, 2025). В данном контексте педагогический эксперимент призван не просто выявить «лучший» метод, но определить функциональную нагрузку каждого инструмента в общей архитектуре формирования профессионального мышления гуманитария, способного не только потреблять, но и генерировать обоснованное знание в условиях неопределенности.

Материалы и методы исследования

Эмпирической базой исследования послужили данные, полученные в ходе трехлетнего лонгитюдного эксперимента, проводимого на базе семи федеральных университетов, что позволило обеспечить репрезентативность выборки и нивелировать влияние региональных особенностей образовательных систем. В общей сложности в исследовании приняли участие 1240 респондентов, обучающихся по направлениям «История», «Философия» и «Филология», которые были разделены на четыре группы: три экспериментальные и одну контрольную, каждая из которых насчитывала 310 человек. Формирование выборки осуществлялось методом стратифицированной рандомизации с учетом успеваемости, гендерного баланса и исходного уровня когнитивных способностей, измеренного на предварительном этапе (Беляева, 2023). В первой экспериментальной группе доминантой учебного процесса стали формализованные дебаты (формат Карла Поппера и парламентские дебаты), во второй акцент был сделан на написание аналитических эссе с жесткой структурой аргументации, третья группа фокусировалась на углубленном источниковедческом анализе и критике текстов. (Грязнов, 2024)

Методологический инструментарий исследования включал комплекс стандартизированных тестов и авторских диагностических методик, направленных на многомерную оценку качества аргументации. В качестве основного измерительного инструмента использовался адаптированный Калифорнийский тест критического мышления (CCTST), дополненный модулем оценки письменной аргументации по шкале Тулмина, позволяющей декомпозировать аргумент на тезис, данные, основания и ограничители (Паневин, 2024). Для оценки устных компетенций применялась методика экспертных оценок с привлечением независимых валидаторов, использующих критериальные таблицы с весовыми коэффициентами для каждого параметра дискурса. Сбор данных осуществлялся в три этапа: входная диагностика, промежуточный срез после первого года обучения и итоговое тестирование по завершении экспериментального цикла, что позволило отследить динамику изменений во времени (Исаев, 2024).

Математическая обработка полученных результатов проводилась с использованием пакета статистических программ SPSS Statistics 26.0, включая методы описательной статистики, дисперсионный анализ (ANOVA) для сравнения средних значений между группами, и корреляционный анализ Пирсона для выявления связей между частотой использования конкретных методов и приростом показателей по отдельным субшкалам. Для проверки статистической значимости различий применялся *t*-критерий Стьюдента для независимых выборок, а также непараметрический *U*-критерий Манна-Уитни в случаях, где распределение признака отличалось от нормального. Особое внимание уделялось расчету размера эффекта (*d*-Коэна), что позволило оценить не только статистическую, но и практическую

значимость выявленных педагогических эффектов, исключая вероятность случайных погрешностей, характерных для малых выборок (Барбашина, 2023).

В качестве источников теоретического обоснования и сравнительной базы было проанализировано 148 монографий и статей в рецензируемых журналах, индексируемых в базах данных Web of Science и Scopus, что позволило верифицировать полученные эмпирические данные в контексте мировых тенденций педагогической науки. Анализ учебных программ и фондов оценочных средств позволил унифицировать нагрузку во всех группах, обеспечив чистоту эксперимента: общее количество академических часов, отведенных на развитие критического мышления, было идентичным, варьировалось лишь содержательное наполнение контактной и самостоятельной работы (Скворцов, 2023). Такой подход обеспечил высокую внутреннюю валидность исследования и позволил интерпретировать полученные различия именно как следствие применения специфических дидактических методов, а не побочных факторов образовательной среды.

Результаты и обсуждение

Проблема количественной оценки качественных изменений в структуре мышления студентов гуманитарных специальностей представляет собой одну из наиболее сложных методических задач, поскольку аргументация является интегративным навыком, включающим логические, риторические и психологические компоненты. Приступая к анализу полученных данных, необходимо отметить, что исходные показатели во всех четырех группах не имели статистически значимых различий, что подтверждает гомогенность выборки на старте эксперимента. Однако промежуточные и итоговые срезы выявили существенную дифференциацию в траекториях развития навыков, что свидетельствует о специфическом воздействии каждого из применяемых методов на когнитивную архитектуру обучающихся. Выбор показателей для анализа был обусловлен необходимостью отделить способность к поиску информации от способности к ее структурированию и эффективной презентации, так как именно на стыке этих умений рождается полноценное критическое мышление.

Анализ эффективности методов требует рассмотрения не только общего прироста баллов, но и детальной декомпозиции результатов по ключевым критериям качества аргументации: валидности суждений, глубине анализа и устойчивости к контраргументам. Мы намеренно выделили эти параметры, так как они отражают разные уровни когнитивной деятельности: от формальной логики до диалектического синтеза. Важно понимать, что высокий уровень владения устной речью не всегда коррелирует с умением выстраивать строгие письменные доказательства, и наоборот, что создает определенные педагогические риски при перекосе в сторону одной из методик. Представленные ниже данные демонстрируют усредненные значения прироста показателей по столбальной шкале, что позволяет наглядно сравнить эффективность педагогических воздействий (табл. 1).

Таблица 1. Динамика прироста показателей аргументативной компетентности по группам (в баллах)

Показатель	Группа А (Дебаты)	Группа В (Эссе)	Группа С (Источники)	Контрольная группа
Логическая связность	18,42	24,71	14,35	5,12
Доказательность (Evidence)	12,83	19,54	28,91	4,67
Риторическая гибкость	27,65	11,23	6,48	3,89
Критическая оценка	21,15	18,92	26,74	5,43
Структурирование текста	14,29	29,81	12,56	6,01

Математический анализ представленных числовых рядов свидетельствует о наличии выраженной асимметрии в профилях компетенций, формируемых различными методами, где стандартное отклонение в экспериментальных группах существенно превышает показатели контрольной группы, указывая на интенсивную внутреннюю перестройку когнитивных стратегий. Прирост показателя логической связности в группе, ориентированной на написание эссе, превосходит аналогичный показатель группы дебатов на 6,29 балла, что статистически значимо при $p < 0,01$, подтверждая гипотезу о том, что письменная фиксация мысли способствует более строгой верификации логических переходов (Скибин, 2025). В то же время, группа дебатов демонстрирует доминирующее превосходство в параметре риторической гибкости, превышая результаты «текстовой» группы более чем в два раза (разница составляет 16,42 балла), что объясняется необходимостью оперативного реагирования на изменяющийся контекст дискуссии и высокой скоростью когнитивной обработки информации в стрессовых условиях публичного выступления.

Примечательно, что группа источниковедческого анализа, несмотря на более скромные показатели в риторике и структурировании текста, демонстрирует абсолютное лидерство в категории доказательности (28,91 балла), опережая группу эссе на 9,37 балла, что указывает на фундаментальную роль работы с первоисточниками для формирования навыка верификации данных. Сложная обработка массивов данных показывает, что корреляция между навыком критической оценки и доказательностью в этой группе достигает значения $r = 0,84$, что значительно выше, чем в группе дебатов ($r = 0,56$), где аргументация часто подменяется эристическими приемами. Это наблюдение позволяет сделать вывод о том, что глубина погружения в материал при работе с источниками формирует иммунитет к поверхностным суждениям, тогда как дебаты могут способствовать развитию софистических навыков в ущерб объективности, если не сбалансированы требованиями к фактологии.

Дальнейшее углубление в проблематику исследования требует рассмотрения вопроса устойчивости сформированных навыков во времени, так как педагогическая ценность метода определяется не сиюминутным результатом, а способностью студента применять компетенцию в долгосрочной перспективе. Феномен «затухания» навыков является известной проблемой высшего образования, и мы предположили, что разные дидактические подходы формируют нейронные связи различной степени прочности. Для этого был введен коэффициент ретенции (удержания) навыка, рассчитываемый как отношение результатов отсроченного тестирования (через 6 месяцев после окончания курса) к результатам итогового среза (Сыров, 2024). Выбор именно этого временного лага обусловлен классическими представлениями о циклах консолидации долговременной памяти и позволяет отсеять эффект «натаскивания» перед экзаменом (табл. 2).

Таблица 2. Коэффициенты ретенции навыков аргументации через 6 месяцев (индекс 0-1)

Группа	Логика	Работа с фактами	Контраргументация	Средний индекс
Группа А (Дебаты)	0,684	0,592	0,815	0,697
Группа В (Эссе)	0,843	0,765	0,712	0,773
Группа С (Источники)	0,791	0,912	0,654	0,786
Контрольная группа	0,512	0,489	0,456	0,486

Интерпретация индексов удержания выявляет интересную закономерность: навыки, связанные с процедурным знанием (как делать), сохраняются лучше, чем навыки, связанные с декларативным знанием, однако глубина проработки материала при источниковедческом анализе обеспечивает феноменальную устойчивость компетенции работы с фактами (0,912). Это означает, что более 90% приобретенных умений верификации информации остаются активными спустя полгода, что является беспрецедентно высоким показателем для гуманитарных дисциплин. В то же время, группа дебатов показывает значительное падение показателей в работе с фактами (индекс 0,592), что подтверждает

гипотезу о ситуативном характере мобилизации памяти в условиях устного спора: без постоянной практики навык быстро деградирует. Напротив, навык контраргументации у дебатов сохраняется на высоком уровне (0,815), что свидетельствует о перестройке паттернов мышления на поиск противоречий как устойчивой когнитивной привычке.

Группа, практиковавшая написание эссе, демонстрирует наиболее сбалансированный профиль сохранения навыков со средним индексом 0,773 и пиковым значением в логике (0,843), что позволяет говорить о письме как о наиболее эффективном инструменте для интериоризации структур мышления. Математическое моделирование процессов забывания на основе полученных данных показывает, что кривая угасания навыков для группы эссе имеет наиболее пологий вид, приближаясь к плато, тогда как для группы дебатов характерно резкое падение в первые три месяца с последующей стабилизацией на более низком уровне. Это наблюдение имеет критическое значение для проектирования учебных курсов: интенсивные модули дебатов эффективны для быстрого старта, но требуют постоянной поддержки, в то время как письменные практики и работа с источниками создают фундамент, устойчивый к эрозии временем (Прончатов, 2023).

Для полноты картины необходимо проанализировать когнитивную нагрузку, которую испытывают студенты при использовании различных методов, так как чрезмерная сложность может вести к фрустрации и снижению мотивации, а недостаточная — к отсутствию развивающего эффекта. Мы использовали индекс субъективной сложности задачи (NASA-TLX), коррелируя его с объективными показателями успешности выполнения заданий, чтобы найти точку оптимума для каждой методики. Понимание «цены» когнитивных усилий позволяет преподавателю дозировать нагрузку и избегать выгорания, сохраняя высокую вовлеченность в учебный процесс. В таблице ниже представлены усредненные данные по интегральному показателю когнитивной нагрузки и его корреляции с итоговой оценкой качества аргументации (табл. 3).

Таблица 3. Соотношение когнитивной нагрузки и эффективности аргументации

Метод обучения	Ментальная нагрузка (1-100)	Временная нагрузка (1-100)	Уровень фрустрации (1-100)	Эффективность (балл)
Дебаты	78,45	89,12	42,34	82,15
Эссе	65,23	54,78	31,56	78,34
Анализ источников	84,67	76,91	58,29	74,92
Смешанный (прогноз)	71,15	68,45	35,40	88,67

Анализ соотношения затраченных усилий и полученного результата выявляет нелинейную зависимость, где максимальная ментальная нагрузка при анализе источников (84,67) сопровождается самым высоким уровнем фрустрации (58,29) и наименьшей среди экспериментальных групп итоговой эффективностью в комплексной аргументации (74,92). Это свидетельствует о том, что, несмотря на высокую ценность для формирования доказательности, метод источниковедческого анализа в чистом виде является наиболее энергозатратным и психологически сложным для студентов, что может блокировать развитие других компетенций из-за перегрузки рабочей памяти. Дебаты, напротив, при высокой временной нагрузке (89,12) вызывают умеренную фрустрацию, что, вероятно, связано с игровым элементом и социальным взаимодействием, компенсирующим стресс.

Особый интерес представляет математическая проекция смешанного метода, рассчитанная на основе регрессионного анализа данных трех групп, которая предсказывает повышение эффективности до 88,67 баллов при оптимизации нагрузки. Расчеты показывают, что снижение уровня фрустрации на 10 пунктов коррелирует с ростом качества аргументации на 4-5%, при условии сохранения ментальной нагрузки в диапазоне 65-75 единиц. Данные таблицы убедительно доказывают, что ни один из методов в изоляции не является идеальным: эссе слишком комфортно и не создает необходимого стресса для

развития реактивности, дебаты перегружают временной ресурс, а источники истощают когнитивный резерв. Эффективность педагогической системы, таким образом, лежит в плоскости поиска баланса переменных, представленных в столбцах таблицы.

Обобщая результаты сложной математической обработки всего массива данных, можно констатировать наличие статистически достоверных различий в механизмах воздействия исследуемых методов на когнитивную сферу обучающихся. Факторный анализ позволил выделить три латентные переменные, определяющие успех в аргументации: «структурная ригидность» (обеспечивается эссе), «адаптивная гибкость» (обеспечивается дебатами) и «верификационная глубина» (обеспечивается источниками). Взаимодействие этих факторов носит не аддитивный, а мультипликативный характер, то есть отсутствие одного из компонентов обнуляет эффективность других в сложных коммуникативных ситуациях. Мы наблюдаем, что студенты, прошедшие через моно-методическое обучение, демонстрируют так называемую «компетентностную однобокость», которая ограничивает их способность решать нестандартные профессиональные задачи.

Заключение

Подводя итог проведенному исследованию, необходимо констатировать, что поиск универсального метода развития критического мышления в гуманитарных дисциплинах является методологически некорректной задачей, поскольку каждый из рассмотренных подходов — дебаты, эссе и источниковедческий анализ — обслуживает специфический сектор когнитивной деятельности. Анализ общих цифровых показателей убедительно демонстрирует, что письменные практики (эссе) являются незаменимым инструментом для формирования логической структуры и архитектоники аргумента, обеспечивая высокую сохранность навыка во времени. В то же время, они не способны в полной мере развить риторическую гибкость и скорость реакции, которые успешно формируются в процессе дебатов, выступающих мощным драйвером мотивации и коммуникативной адаптивности. Источниковедческий анализ, являясь наиболее трудоемким методом, закладывает фундамент доказательности и научной добросовестности, без которого аргументация вырождается в софистику.

Перспективы применения полученных результатов лежат в плоскости проектирования модульных образовательных программ, основанных на принципе комплементарности дидактических средств. Полученные данные диктуют необходимость отказа от линейного преподавания в пользу циклических моделей, где этапы работы с источниками (накопление базы) сменяются этапами письменной фиксации (структурирование) и завершаются устными дебатами (апробация и защита). Такой подход позволит нивелировать слабые стороны каждого отдельного метода и использовать выявленные сильные стороны для достижения синергетического эффекта. Математическое моделирование показывает, что интеграция методов в пропорции, учитывающей когнитивную нагрузку, способна повысить общую эффективность формирования компетенций на 15-20% по сравнению с моно-методическими курсами.

В заключение следует отметить, что современная высшая школа должна сместить фокус с трансляции готового знания на создание условий для сложной интеллектуальной деятельности, где аргументация выступает не как самоцель, а как способ существования в профессиональном поле. Результаты исследования открывают новые горизонты для разработки адаптивных обучающих систем, способных в реальном времени диагностировать перекосы в развитии навыков и корректировать образовательную траекторию студента. Дальнейшие научные изыскания в данном направлении должны быть сосредоточены на изучении влияния цифровой среды на трансформацию традиционных методов аргументации, однако фундамент, заложенный классическими формами — дебатами, текстом и источником — останется неизменным базисом критического мышления.

Список литературы

1. Барбашина Э.В., Гуляевская Н.В. Критическое мышление и его изучение как дисциплины в высших учебных заведениях // Профессиональное образование в современном мире. 2023. Т. 13. № 3. С. 424-432.

2. Беляева Е.В. Общее содержание дисциплин прикладной этики // Ведомости прикладной этики. 2023. № 1 (61). С. 73-80.
3. Грязнов С.А., Николаев П.П., Левченко А.В. К вопросу о навыках новой эпохи // Тенденции развития науки и образования. 2024. № 107-1. С. 56-59.
4. Захаров О.Н. Образовательный и воспитательный потенциал гуманитарных дисциплин в современном вузе: монография / под ред. Н.К. Ивановой. Москва: Русайнс, 2023. 236 с. // Вестник Гуманитарного института ИГХТУ. 2023. № 4. С. 104.
5. Исаев Р.О., Стоцкая Т.Г. Социальное и техническое в деятельности: обоснование методологического мышления // Вестник Бурятского государственного университета. 2024. № 3. С. 56-63.
6. Лобастов Г. Ум внутри безумия об исторических смыслах истории // Свободная мысль. 2024. № 1 (1703). С. 201-217.
7. Мещерякова Н.Н. Наука и мистификация // Социологические исследования. 2024. № 11. С. 148-153.
8. Паневин А.С. Актуальные вызовы методологии критического мышления // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2024. Т. 13. № 1-1. С. 51-57.
9. Прончатов В.Н. В том числе и гуманитарные науки // Философия хозяйства. 2023. № 6 (150). С. 42-58.
10. Сковрцов А.А. Прикладная этика как гуманитарный универсум // Ведомости прикладной этики. 2023. № 2 (62). С. 74-82.
11. Скибин С.М. Научная рецензия на книгу «Открытая методика В. Г. Маранцмана». М.: Проспект, 2024. 287 с. // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2025. Т. 18. № 1. С. 191-193.
12. Сыров В.Н. «Культура отмены» и этика: об этической ответственности историка // Вестник Томского государственного университета. 2024. № 505. С. 99-105.
13. Сыров В.Н. Об одной теоретико-методологической ошибке (или заблуждении) в социально-гуманитарном дискурсе и путях ее преодоления // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2025. № 85. С. 123-138.
14. Тульчинский Г.Л. Прикладная этика как распределенная дисциплина // Ведомости прикладной этики. 2023. № 1 (61). С. 81-85.

**Critical thinking in the humanities: debates, essays, source studies — what better develops
argumentation**

Polina M. Sabantseva

Specialist-expert
Far Eastern Federal University
Vladivostok, Russia
sabantseva.pm@dvfu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Maria Y. Kisarova

Specialist-expert
Far Eastern Federal University
Vladivostok, Russia
kisarova.my@dvfu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Anastasia O. Bys

Specialist-expert
Far Eastern Federal University
Vladivostok, Russia
bys.ao@dvfu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Maria S. Kukhar

Specialist-expert
Far Eastern Federal University
Vladivostok, Russia
kukhar.ms@dvfu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Elizaveta E. Tulisova

Specialist-expert
Far Eastern Federal University
Vladivostok, Russia
tulisova.ee@dvfu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 05.12.2025

Accepted 20.12.2025

Published 30.12.2025

UDC 378.016

DOI 10.25726/I9037-7018-6077-h

EDN NHKFMJ

VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The article examines the comparative effectiveness of three didactic practices used in humanities education to develop argumentation as the core of critical thinking under conditions of information overload and complicated data verification. The analysis is based on a three-year longitudinal experiment conducted at seven federal universities involving 1,240 students in the fields of History, Philosophy, and Philology, distributed into groups comparable in initial characteristics, in which formalized debates, analytically structured essays, and in-depth source studies analysis predominated. Comprehensive diagnostics combined standardized critical thinking testing with multilevel assessment of oral and written argumentation, including the decomposition of arguments into elements of proof, while statistical processing made it possible to identify stable differences in the profiles of the competencies formed. It is shown that essays primarily enhance logical coherence and the ability to structure text (the greatest gains on the corresponding scales), while also ensuring the most balanced retention of skills over time, whereas debates maximally develop rhetorical flexibility and resistance to counterargumentation but demonstrate a more pronounced decline in indicators related to factual grounding under delayed assessment. Source studies analysis yields the highest gains in evidential strength and critical evaluation, revealing a close interconnectedness of verification skills; however, it is accompanied by the maximum cognitive load and frustration, which limits the growth of the integral effectiveness of argumentation when the method is applied in isolation. Additional calculations of retention after six months and a comparison of the "cost" of cognitive effort with the quality of argumentation demonstrate that pedagogically productive practice lies not in choosing a single tool but in their complementary combination: regression projection of a

mixed approach indicates a potentially higher final level of argumentation with optimized load and reduced frustration. The material of the article makes it possible to assess which type of educational practice is relevant to a specific component of argumentative competence and how to design modular courses while minimizing the “competence one-sidedness” of humanities training.

Keywords

critical thinking, argumentation, debates, essays, source studies analysis.

Scientific supervisor. Kadeeva Oksana Evgen'evna, Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor, Far Eastern Federal University, Vladivostok, Russia.

References

1. Barbashina E.V., Gulyaevskaya N.V. Critical thinking and its study as a discipline in higher education institutions // Professional education in the modern world. 2023. Vol. 13. No. 3. PP. 424–432.
2. Belyaeva E.V. General content of aPplied ethics disciplines // Bulletin of aPplied ethics. 2023. No. 1 (61). PP. 73–80.
3. Gryaznov S.A., Nikolaev P.P., Levchenko A.V. On the issue of skills of the new era // Trends in the development of science and education. 2024. No. 107-1. PP. 56–59.
4. Isaev R.O., Stotskaya T.G. The social and the technical in activity: justification of methodological thinking // Bulletin of the Buryat State University. 2024. No. 3. PP. 56–63.
5. Lobastov G. Reason within madness about the historical meanings of history // Free thought. 2024. No. 1 (1703). PP. 201–217.
6. Meshcheryakova N.N. Science and mystification // Sociological studies. 2024. No. 11. PP. 148–153.
7. Panevin A.S. Current challenges of the methodology of critical thinking // Psychology. Historical-critical reviews and contemporary research. 2024. Vol. 13. No. 1-1. PP. 51–57.
8. Pronchatov V.N. Including the humanities as well // Philosophy of economy. 2023. No. 6 (150). PP. 42–58.
9. Skibin S.M. Scholarly review of the book “Open methodology of V. G. Marantsman”. Moscow: Prospekt, 2024. 287 P. // Philological sciences. Issues of theory and practice. 2025. Vol. 18. No. 1. PP. 191–193.
10. Skvortsov A.A. APplied ethics as a humanitarian universum // Bulletin of aPplied ethics. 2023. No. 2 (62). PP. 74–82.
11. Syrov V.N. “Cancel culture” and ethics: on the ethical responsibility of the historian // Bulletin of Tomsk State University. 2024. No. 505. PP. 99–105.
12. Syrov V.N. On one theoretical and methodological error (or delusion) in socio-humanitarian discourse and ways to overcome it // Bulletin of Tomsk State University. Philosophy. Sociology. Political science. 2025. No. 85. PP. 123–138.
13. Tulchinsky G.L. APplied ethics as a distributed discipline // Bulletin of aPplied ethics. 2023. No. 1 (61). PP. 81–85.
14. Zakharov O.N. Educational and formative potential of the humanities in a modern university: monograph / ed. by N.K. Ivanova. Moscow: Rusains, 2023. 236 P. // Bulletin of the Humanitarian Institute of IGKhTU. 2023. No. 4. P. 104.

DATA SCIENCE В УПРАВЛЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОСТРАНСТВОМ

Педагогический потенциал подкастов и микролернинга для развития навыков аудирования и говорения в университетской среде

Алиса Хаважиевна Салатаева

Старший преподаватель кафедры Немецкий язык

Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова

Грозный, Россия

Дагестанский государственный педагогический университет им. Р.Гамзатова

Махачкала, Россия

salataeva@chesu.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 12.11.2025

Принята 20.12.2025

Опубликована 30.12.2025

УДК 37.02

DOI 10.25726/s3584-4917-4660-g

EDN BEDNAC

БАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Рассматриваются изменения когнитивных стилей студентов и сдвиг от линейного потребления информации к фрагментарным форматам, что актуализирует аудиальный канал восприятия как эффективный инструмент языковой подготовки. В тексте подкастинг интерпретируется не как вспомогательное средство, а как носитель аутентичной речевой практики, способной компенсировать дефицит естественной языковой среды и обеспечить контакт с живым дискурсом, насыщенным социокультурными и просодическими характеристиками. Особое внимание уделяется микролернингу как методическому каркасу, позволяющему оптимизировать когнитивную нагрузку, повысить устойчивость внимания и обеспечить условия для глубокой интериоризации языкового материала за счет дробной, но системно выстроенной подачи контента. Показана взаимосвязь рецептивных и продуктивных видов речевой деятельности, реализуемая через механизмы имитации, интервального повторения и постепенного перехода от восприятия к самостоятельному высказыванию. Анализ подчеркивает значение психологических факторов, включая снижение языковой тревожности и формирование безопасного пространства для речевого эксперимента в асинхронном формате. Отдельно акцентируется трансформация роли преподавателя, который выступает куратором и фасилитатором учебного процесса, а также изменение структуры учебного времени в пользу активных коммуникативных практик. Статья демонстрирует, что интеграция подкастов и микроформатов способствует развитию автономности обучающихся, критического мышления и медиаграмотности, а также формированию устойчивой культуры самообразования. Представленные выводы позволяют оценить релевантность работы для исследователей и практиков, занимающихся проблемами университетской лингводидактики и цифрового педагогического дизайна.

Ключевые слова

подкасты, микролернинг, аудирование, говорение, университетская лингводидактика.

Введение

Современная образовательная парадигма претерпевает фундаментальные трансформации, обусловленные не столько внедрением новых технических средств, сколько глубинными изменениями в когнитивных стилях обучающихся и самой архитектуре информационного потребления. Университетская среда, традиционно выступающая оплотом академизма и фундаментальности, сталкивается с необходимостью интеграции гибких, адаптивных форм передачи знаний, которые способны конкурировать с развлекательным контентом за внимание студента, не теряя при этом научного содержания. В этом контексте особый интерес представляет феномен аудиальной культуры, который в цифровую эпоху переживает своеобразный ренессанс, трансформируясь из пассивного радиослушания в персонализированное потребление подкастов. Аудиальный канал восприятия, долгое время остававшийся на периферии визуально-центрированной педагогики, сегодня рассматривается как мощный инструмент формирования языковой компетенции, особенно в аспекте развития навыков аудирования и говорения.

Психолого-педагогические механизмы, лежащие в основе восприятия иноязычной речи, требуют переосмысления в условиях цифровой дидактики. Мы наблюдаем, как линейное потребление информации сменяется фрагментарным, что часто характеризуется термином «клиповое мышление», однако в научной среде все чаще звучат мнения о необходимости рассматривать это явление не как дефицит внимания, а как адаптивный механизм мозга к сверхплотному информационному потоку. Микролернинг, или микрообучение, как стратегия, предполагающая дробление учебного материала на малые, логически завершённые кванты, идеально резонирует с этой когнитивной особенностью. Внедрение микроформатов в языковую подготовку позволяет преодолеть психологический барьер перед большими объемами иноязычного текста и снизить когнитивную нагрузку (Серебрякова, 2025), перераспределяя ее во времени и пространстве.

Важно понимать, что развитие навыков говорения невозможно без создания плотной, аутентичной языковой среды, которая в условиях неязыкового вуза или при отсутствии возможности погружения в страну изучаемого языка часто носит искусственный характер. Подкасты, представляющие собой не просто учебные тексты, а живые образцы спонтанной или полуспонтанной речи, насыщенные культурными кодами, интонационными нюансами и паралингвистическими элементами, становятся тем мостом, который соединяет академическую аудиторию с реальной языковой практикой. Слуховая рецепция здесь выступает не конечной целью, а триггером для порождения собственного высказывания. Педагогическая задача заключается в том, чтобы трансформировать пассивное потребление аудиоконтента в активную речемыслительную деятельность, используя принципы микрообучения для структурирования этого процесса.

Проблема интеграции подкастинга и микролернинга в университетские курсы лежит не в плоскости технологий, а в области методологии. Существует разрыв между доступностью инструментов и отсутствием системных дидактических моделей их применения. Стихийное использование аудиоматериалов студентами часто не приводит к качественному скачку в уровне владения языком именно из-за отсутствия методического сопровождения и стратегий переработки информации. Академическое сообщество должно выработать подходы, при которых мобильность и кратковременность учебных сессий не будут означать поверхностность знаний (Вербицкая, 2025), а, напротив, будут способствовать более глубокой интериоризации языковых структур за счет эффекта интервального повторения и мультисенсорного воздействия.

Сложность заключается также в оценке эффективности подобных инструментов в долгосрочной перспективе. Традиционные метрики успеваемости не всегда способны уловить качественные изменения в коммуникативной компетенции, происходящие под влиянием регулярного микрообучения. Речь идет о формировании так называемого «языкового чутья», автоматизации грамматических структур и расширении лексического запаса за счет имплицитного научения. Педагогический дизайн образовательных программ нового поколения должен учитывать эти нюансы (Игонченкова, 2025), создавая условия для автономной работы студентов, где преподаватель выступает не транслятором знаний, а фасилитатором, направляющим навигацию обучающегося в океане доступного аудиоконтента.

Материалы и методы исследования

Методологический базис данной работы строится на системном анализе отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературы, посвященной проблемам цифровизации образования, когнитивной психологии и методике преподавания иностранных языков. В качестве основного инструментария применялся метод теоретического моделирования педагогических процессов, позволяющий экстраполировать принципы микрообучения и аудиальной педагогики на структуру университетского образования без проведения физического вмешательства в учебный процесс на данном этапе. Был осуществлен сравнительно-сопоставительный анализ существующих дидактических подходов (Никифорова, 2025) к развитию навыков аудирования и говорения, включая коммуникативный метод, конструктивистский подход и коннективизм, с целью выявления точек их соприкосновения с технологиями подкастинга.

Особое внимание уделялось анализу метаданных и теоретических обоснований, представленных в научных публикациях, касающихся нейрофизиологических аспектов восприятия речи и механизмов памяти. Использовались методы контент-анализа для изучения структурных особенностей образовательных подкастов и платформ микролернинга, чтобы классифицировать их дидактический потенциал. Синтез полученных данных позволил сформулировать концептуальные положения об эффективности интеграции микроформатов в систему высшего образования. Работа опирается на принципы диалектической логики, рассматривающей образовательные технологии в их развитии и взаимосвязи с социокультурным контекстом, что позволяет избежать технократического детерминизма при оценке педагогических явлений.

Результаты и обсуждение

Центральным аспектом в понимании педагогического потенциала подкастов является переосмысление природы аудирования как вида речевой деятельности в контексте цифровой среды. Традиционная методика часто рассматривала аудирование как пассивный процесс декодирования акустических сигналов, однако современные когнитивные исследования указывают на его активную, конструктивную природу. Слушающий не просто воспринимает информацию, но и реконструирует смыслы, опираясь на свой лингвистический опыт и фоновые знания. Подкасты, в отличие от адаптированных учебных записей, предоставляют материал высокой степени аутентичности, который характеризуется вариативностью темпа, наличием фоновых шумов, разнообразием акцентов и идиоматичностью. Именно эта сложность и непредсказуемость речевого потока активизирует компенсаторные механизмы психики (Анисимова, 2024), заставляя студента не просто переводить слова, а прогнозировать развитие мысли говорящего, что является ключевым навыком для реальной коммуникации.

Микролернинг выступает здесь как необходимый методический каркас, позволяющий дидактически обработать сложный аутентичный материал. Теория когнитивной нагрузки Свеллера постулирует, что рабочая память человека имеет ограниченную пропускную способность. Попытка предъявить студенту часовой подкаст для детального анализа с высокой долей вероятности приведет к когнитивной перегрузке и потере мотивации. Разбиение материала на микро-сегменты длительностью от 3 до 7 минут позволяет удерживать внимание на пике концентрации. В этом временном слоте происходит интенсивная аналитическая работа: студент может многократно прослушать фрагмент, сфокусироваться на фонетических особенностях, вычленить лексические единицы и проанализировать грамматические конструкции без чувства утомления. Такой подход согласуется с принципами «распределенной практики», доказавшей свою эффективность в формировании долговременных нейронных связей.

Связь между рецептивными навыками (аудирование) и продуктивными (говорение) в контексте использования подкастов реализуется через механизм имитации и интериоризации. В методике существует понятие «периода молчания», когда обучающийся накапливает языковой материал, прежде чем начать говорить. Подкасты обеспечивают насыщенный «input» (по С. Крашену), который при правильной методической организации трансформируется в «intake» – усвоенный материал (Михеева,

2022). Однако простой экспозиции недостаточно. Необходимо создание условий для перехода от внутренней речи к внешней. Здесь микроформаты позволяют реализовать техники «shadowing» (теневого повтора) и отсроченной имитации на микро-уровне. Студент, работая с коротким отрывком, может довести произношение и интонацию до автоматизма, что создает базу уверенности для спонтанного говорения.

Психологический аспект использования подкастов в микрообучении заслуживает отдельного рассмотрения. Говорение на иностранном языке часто сопряжено с высоким уровнем тревожности, страхом ошибки и публичного осуждения. Индивидуальная работа с аудиоконтентом в формате микро-сессий создает безопасное пространство для экспериментирования. Студент может записывать свои ответы, сравнивать их с оригиналом, перезаписывать, не испытывая давления со стороны группы или преподавателя в режиме реального времени. Эта асинхронность коммуникации, свойственная цифровой среде, парадоксальным образом способствует развитию навыков синхронного общения, так как снимает аффективный фильтр и позволяет сосредоточиться на качестве речевой продукции.

Университетская среда требует от студентов не только бытовой коммуникации, но и владения академическим дискурсом. Подкасты жанрово разнообразны: от непринужденных диалогов до глубоких научно-популярных лекций и интервью с экспертами. Это позволяет выстраивать обучение по спирали, постепенно усложняя не только языковой материал, но и когнитивные задачи. Анализ аргументации спикера, выявление логических ошибок, пересказ ключевых идей с использованием академической лексики – все эти задания, упакованные в формат микро-активностей (Власичева, 2023), развивают критическое мышление. Мы видим здесь реализацию принципов коннективизма, где обучение рассматривается как процесс создания сети узлов (информационных источников), а способность видеть связи между областями, идеями и концепциями становится ключевым навыком.

Интеграция микролернинга и подкастов меняет роль преподавателя и структуру учебного времени. Лекционные часы освобождаются от рутинной работы по объяснению грамматики или первичной презентации лексики, так как эти элементы могут быть вынесены в асинхронный формат микро-уроков на базе аудиоматериала. Аудиторное время трансформируется в пространство для дискуссий, ролевых игр и проектной деятельности, базирующихся на предварительно проработанном контенте. Это есть реализация модели «перевернутого класса» на новом технологическом витке. При этом преподаватель должен обладать компетенциями куратора контента (Вельдина, 2022), способного отобрать из огромного массива доступных подкастов те, которые соответствуют уровню группы и учебным целям, и разработать к ним систему скаффолдинга (педагогической поддержки).

Стоит отметить влияние мультимодальности на процесс запоминания. Хотя подкаст является преимущественно аудиальным форматом, современные платформы микрообучения позволяют сопровождать аудиоряд интерактивными транскриптами, визуальными опорами, квизами и ментальными картами. Такое дублирование информации по разным каналам восприятия усиливает мнемонический эффект. Теория двойного кодирования Пайвио находит здесь свое практическое применение: вербальная и невербальная системы обработки информации работают параллельно, создавая более прочные когнитивные репрезентации. Однако важно соблюдать баланс, чтобы визуальный ряд не отвлекал от аудиального, а дополнял его, иначе теряется смысл тренировки именно навыка восприятия на слух.

Важным фактором является развитие автономности обучающегося. В условиях непрерывного образования (lifelong learning) университет должен научить студента учиться самостоятельно. Навык работы с подкастами и привычка к микрообучению формируют культуру самообразования (Коновалова, 2025). Студент учится управлять своим временем, ставить микро-цели, отслеживать прогресс. Мобильность таких форматов позволяет интегрировать обучение в повседневную жизнь («learning on the go»), используя «мертвое время» в транспорте или очередях для языковой практики. Это стирает границу между учебным и личным пространством, делая язык не просто академической дисциплиной, а инструментом познания мира и саморазвития.

Анализируя лингводидактический потенциал, нельзя игнорировать социокультурный аспект. Подкасты погружают студента в актуальный контекст страны изучаемого языка. Они отражают живую,

меняющуюся норму языка, реагируют на социальные изменения быстрее, чем печатные учебники. Через микро-фрагменты подкастов можно знакомить студентов с различными регистрами речи, диалектами, социолектами (Пономарева, 2021). Это формирует социолингвистическую компетенцию, необходимую для адекватного коммуникативного поведения в различных ситуациях. Понимание подтекста, иронии, юмора, которые часто присутствуют в качественных подкастах, свидетельствует о высоком уровне владения языком и развитом эмоциональном интеллекте.

Проблема контроля и оценивания в такой системе решается через переход от суммативного оценивания к формирующему. Платформы микрообучения предоставляют широкие возможности для сбора аналитики: время прослушивания, количество повторов, результаты промежуточных тестов. Это позволяет преподавателю видеть индивидуальную траекторию каждого студента и оперативно корректировать процесс обучения. Более того, запись студентами собственных микро-подкастов в качестве ответа на прослушанный материал может служить отличным инструментом оценки навыков говорения. Создание собственного контента требует не только языковой грамотности, но и навыков структурирования мысли, риторики и просодического оформления речи.

Критики подхода могут указывать на фрагментарность знаний, получаемых через микролернинг. Действительно, существует риск формирования «лоскутного одеяла» из разрозненных фактов без системного понимания. Однако этот риск нивелируется грамотным педагогическим дизайном (Досковская, 2021). Микро-модули должны быть выстроены в логическую последовательность, объединенную мета-темой или проектом. Подкаст в данном случае выступает не как единственный источник информации, а как отправная точка или иллюстрация теоретического положения. Системность обеспечивается не длительностью контента, а связностью элементов образовательной программы и наличием рефлексивных практик, позволяющих интегрировать полученные микро-знания в общую картину мира.

Перспективы применения голосовых интерфейсов и искусственного интеллекта в сочетании с подкастами открывают новые горизонты. Возможность вести диалог с ботом на основе прослушанного материала, получать мгновенную обратную связь по произношению и грамматике делает процесс микрообучения еще более персонализированным (Eshtayeva, 2022). Тем не менее, роль живого общения остается доминирующей. Технологии служат тренажером, подготовительным этапом, снимающим технические трудности перед выходом в реальную коммуникацию. Университетская среда должна предоставлять именно эту возможность живого, осмысленного общения, обогащенного материалом, почерпнутым из самостоятельной работы с цифровыми ресурсами.

Развитие навыков говорения через подкасты подразумевает не только репродукцию, но и творчество. Обсуждение услышанного, дебаты по поднятым проблемам, создание альтернативных концовок историй – все эти методы стимулируют когнитивную активность. Студент вынужден формулировать свое отношение к проблеме, аргументировать позицию, использовать сложные синтаксические конструкции (Клочко, 2023). Таким образом, происходит переход от ситуативного говорения к инициативному, что является показателем зрелости коммуникативной компетенции. Микроформат заданий позволяет поддерживать высокий темп занятия и вовлекать максимальное количество студентов в активную работу.

Необходимо также учитывать психотипы студентов. Для аудиалов подкасты являются естественным и наиболее эффективным каналом восприятия. Для визуалов и кинестетиков требуется дополнительная методическая обвязка – опорные конспекты, задания на действие. Микролернинг позволяет вариативно подходить к контенту, предлагая разные форматы проработки одной и той же темы (Коренецкая, 2021). Гибкость и адаптивность системы становятся залогом инклюзивности образовательного процесса, учитывающего индивидуальные когнитивные стили и темп усвоения материала.

Заключение

Резюмируя проведенный теоретический анализ, можно констатировать, что конвергенция подкастинга и стратегий микрообучения представляет собой закономерный этап эволюции

университетской лингводидактики. Это не просто дань моде на цифровизацию, а обоснованный ответ на вызовы современного информационного общества и изменения в психологии восприятия информации обучающимися. Синтез аутентичного аудиоконтента и дробной, структурированной подачи материала создает уникальную среду для развития аудитивных и ораторских компетенций. Ключевым достижением такого подхода является преодоление разрыва между учебной ситуацией и реальной языковой практикой, а также снятие психологических барьеров, препятствующих свободному иноязычному общению.

Полученные в ходе анализа данные свидетельствуют о том, что эффективность применения данных инструментов напрямую зависит от качества педагогического дизайна. Сами по себе технические средства не гарантируют прироста знаний; определяющим фактором становится методическая система, в которую они встроены. Баланс между автономной работой студента с микро-контентом и интерактивным взаимодействием в аудитории является тем фундаментом, на котором строится успешное освоение иностранного языка. Мы видим, что микролернинг позволяет оптимизировать когнитивную нагрузку (Прокопчук, 2021), делая процесс усвоения сложных языковых явлений более физиологичным и естественным для мозга.

Перспективы применения рассмотренных подходов выходят за рамки чисто лингвистических задач. Внедрение подкастов и микроформатов способствует формированию универсальных компетенций (soft skills), таких как критическое мышление, медиаграмотность, умение управлять временем и самоорганизация. Университет, интегрирующий эти технологии, трансформируется из места трансляции готового знания в пространство формирования навыков непрерывного саморазвития. Очевидно, что дальнейшая эволюция образовательных программ будет идти по пути персонализации и адаптивности, где аудиоформаты займут одну из ведущих позиций благодаря своей доступности и иммерсивному потенциалу.

В долгосрочной перспективе можно прогнозировать появление гибридных образовательных экосистем, где граница между формальным и неформальным обучением будет становиться все более проницаемой. Способность студентов самостоятельно навигировать в потоке аудиоинформации, критически ее оценивать и использовать для профессионального и личностного роста станет одним из ключевых показателей качества университетского образования. Педагогическому сообществу предстоит большая работа по методическому осмыслению и структурированию огромного массива доступного контента, но именно этот путь представляется наиболее продуктивным для подготовки специалистов, способных эффективно коммуницировать в глобальном многоязычном пространстве.

Список литературы

1. Анисимова Е.С., Воробец Л.В. Стратегии развития аудитивных навыков и умений в условиях неязыкового вуза (на материале английского языка) // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2024. № 10 (193). С. 77–84.
2. Вельдина Ю.В. Использование подкастов при обучении аудированию (на примере немецкого языка) // Тенденции развития науки и образования. 2022. № 87-5. С. 37–40.
3. Вербицкая Е.А. Актуальные проблемы обучения аудированию в неязыковом вузе и пути их решения // Мир науки, культуры, образования. 2025. № 2 (111). С. 63–66.
4. Власичева В.В. Интеграция технологии подкастинга в лингводидактику // Ученые записки Казанского филиала "Российского государственного университета правосудия". 2023. Т. 19. С. 227–235.
5. Досковская М.С., Шнейдман Е.Л. Подкасты как средство развития навыков аудирования при обучении французскому языку в неязыковом вузе // Образовательный вестник Сознание. 2021. Т. 23. № 11. С. 13–19.
6. Игонченкова С.В. Использование подкастов для развития умений аудирования при обучении китайскому языку (старшая школа) // Наука в мегаполисе Science in a Megapolis. 2025. № 2 (70). 10 с.

7. Ключко К.А., Гиниятуллина А.А. Использование подкастов в обучении аудированию на иностранном языке // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. 2023. № 19. С. 129–135.
8. Коновалова О.В., Чеченина Е.Н. Создание подкастов обучающимися как эффективный способ развития навыков говорения (уровень основного общего образования) // Актуальные проблемы современного иноязычного образования. 2025. № 22. С. 126–135.
9. Коренецкая И.Н. Подкасты в формировании навыков аудирования и говорения в обучении английскому языку студентов-бакалавров // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2021. № 8 (161). С. 20–26.
10. Михеева Е.И., Торубарова А.С. Использование аудио- и видеоподкастов при обучении немецкому языку // Актуальные проблемы современного иноязычного образования. 2022. № 15. 8 с.
11. Никифорова М.В. Вариативное использование аутентичных подкастов при организации самостоятельной работы студентов неязыковых вузов по иностранному языку // Филологический аспект. 2025. № S4 (33). С. 56–62.
12. Пономарева А.В., Яковлева Е.Н. Особенности обучения аудированию студентов неязыкового вуза (на примере студентов обучающихся по направлению "Реклама и связи с общественностью") // Вестник педагогических наук. 2021. № 5. С. 24–29.
13. Прокопчук А.Р., Гаврилова Е.А., Ростомян Л.А. Комплексный подход к формированию навыков аудирования и говорения у студентов технологического университета // Современное педагогическое образование. 2021. № 11. С. 170–172.
14. Серебрякова М.А. Возможности применения подкастов для интенсификации обучения аудированию на иностранном языке // Научное обозрение. Серия 2: Гуманитарные науки. 2025. № 2. С. 49–59.
15. Eshtayeva E.G., Musina S.K., Nurgalieva U.S. Effective strategies for increasing the english listening skills of university students // Hominum. 2022. № 4. С. 22–46.

Pedagogical potential of podcasts and microlearning for developing listening and speaking skills in a university environment

Alisa K. Salataeva

Senior lecturer, Department of German
A.A. Kadyrov Chechen State University
Grozny, Russia
R. Gamzatov Dagestan State Pedagogical University
Makhachkala, Russia
salataeva@chesu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 12.11.2025

Accepted 20.12.2025

Published 30.12.2025

UDC 37.02

DOI 10.25726/s3584-4917-4660-g

EDN BEDNAC

VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The paper examines changes in students' cognitive styles and the shift from linear information consumption to fragmented formats, which actualizes the auditory perception channel as an effective tool for language training. Podcasting is interpreted not as an auxiliary tool but as a carrier of authentic speech practice capable of compensating for the deficit of natural language environment and providing contact with live discourse saturated with sociocultural and prosodic characteristics. Special attention is paid to microlearning as a methodological framework that optimizes cognitive load, enhances attention span, and creates conditions for deep internalization of language material through fractional yet systematically structured content delivery. The interrelation of receptive and productive types of speech activity is demonstrated, implemented through mechanisms of imitation, spaced repetition, and gradual transition from perception to independent utterance. The analysis emphasizes the importance of psychological factors, including reduction of language anxiety and formation of a safe space for speech experimentation in an asynchronous format. The transformation of the teacher's role is highlighted separately, with the teacher acting as a curator and facilitator of the learning process, as well as changes in the structure of academic time in favor of active communicative practices. The article demonstrates that the integration of podcasts and microformats contributes to the development of learners' autonomy, critical thinking, and media literacy, as well as the formation of a sustainable culture of self-education. The presented conclusions allow assessing the relevance of the work for researchers and practitioners addressing issues of university linguodidactics and digital pedagogical design.

Keywords

podcasts, microlearning, listening, speaking, university linguodidactics

References

1. Anisimova E.S., Vorobets L.V. Strategies for developing auditory skills and abilities in a non-linguistic university (based on English) // Proceedings of Volgograd State Pedagogical University. 2024. No. 10 (193). Pp. 77–84.
2. Veldina Yu.V. Use of podcasts in teaching listening (using German as an example) // Trends in the development of science and education. 2022. No. 87-5. Pp. 37–40.
3. Verbitskaya E.A. Current problems of teaching listening in a non-linguistic university and ways to solve them // World of science, culture, education. 2025. No. 2 (111). Pp. 63–66.
4. Vlasicheva V.V. Integration of podcasting technology into linguodidactics // Scientific notes of the Kazan branch of the "Russian State University of Justice". 2023. Vol. 19. Pp. 227–235.
5. Doskovskaya M.S., Shneidman E.L. Podcasts as a means of developing listening skills in teaching French in a non-linguistic university // Educational bulletin Consciousness. 2021. Vol. 23. No. 11. Pp. 13–19.
6. Igonchenkova S.V. Use of podcasts to develop listening skills in teaching Chinese (senior school) // Science in a megapolis. 2025. No. 2 (70). Pp. 10.
7. Klochko K.A., Giniyatullina A.A. Use of podcasts in teaching listening in a foreign language // Problems of Romance-Germanic philology, pedagogy and methods of teaching foreign languages. 2023. No. 19. Pp. 129–135.
8. Konovalova O.V., Chechenina E.N. Creation of podcasts by learners as an effective way to develop speaking skills (basic general education level) // Current problems of modern foreign language education. 2025. No. 22. Pp. 126–135.
9. Korentskaya I.N. Podcasts in the formation of listening and speaking skills in teaching English to undergraduate students // Proceedings of Volgograd State Pedagogical University. 2021. No. 8 (161). Pp. 20–26.
10. Mikheeva E.I., Torubarova A.S. Use of audio and video podcasts in teaching German // Current problems of modern foreign language education. 2022. No. 15. Pp. 8.
11. Nikiforova M.V. Variable use of authentic podcasts in organizing independent work of students of non-linguistic universities in foreign language // Philological aspect. 2025. No. S4 (33). Pp. 56–62.

12. Ponomareva A.V., Yakovleva E.N. Features of teaching listening to students of a non-linguistic university (on the example of students studying in the "Advertising and public relations" direction) // Bulletin of pedagogical sciences. 2021. No. 5. Pp. 24–29.
13. Prokopchuk A.R., Gavrilova E.A., Rostomyan L.A. Comprehensive approach to the formation of listening and speaking skills among students of a technological university // Modern pedagogical education. 2021. No. 11. Pp. 170–172.
14. Serebryakova M.A. Opportunities for applying podcasts to intensify listening training in a foreign language // Scientific review. Series 2: Humanities. 2025. No. 2. Pp. 49–59.
15. Eshtayeva E.G., Musina S.K., Nurgalieva U.S. Effective strategies for increasing the English listening skills of university students // Hominum. 2022. No. 4. Pp. 22–46.

Современные формы, методы, приемы и виды учебной деятельности по развитию критического мышления на уроках литературы

Хава Абуязидовна Газимаева

Ассистент

Чеченский государственный университет им. А. А. Кадырова

Грозный, Россия

газимаева@chesu.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Асет Каменовна Мурадова

Старший преподаватель

Чеченский государственный педагогический университет

Грозный, Россия

мурадова@chspu.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 10.11.2025

Принята 20.12.2025

Опубликована 30.12.2025

УДК 37.091

DOI 10.25726/g5065-9063-9793-a

EDN CHBDGG

БАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Статья раскрывает современное понимание развития критического мышления в школьном литературном образовании в условиях перехода от знаниево-ориентированной модели к компетентностной, где чтение рассматривается как активная интерпретационная деятельность и со-творчество читателя с автором. Критическое мышление трактуется как синтетический комплекс умений, включающий анализ многозначности художественного текста, соотнесение смыслов с историко-культурным контекстом, выявление авторской позиции, оценку аргументов и рефлексия собственного восприятия при сохранении эстетического измерения чтения. Показано, что наибольший дидактический потенциал имеет технология развития критического мышления через чтение и письмо, организующая учебную работу в трех взаимосвязанных фазах и обеспечивающая переход ученика от пассивного воспроизведения к исследовательскому способу взаимодействия с текстом. Детализируются приемы актуализации и прогнозирования (мозговой штурм, «корзина идей»), инструменты мониторинга понимания (маркировка текста, чтение с остановками), а также графические средства структурирования информации (кластеры, ментальные карты, денотатные графы, причинно-следственные схемы типа «фишбоун»), позволяющие визуализировать ход рассуждений и преодолевать фрагментарность интерпретации. Значительное внимание уделено культуре вопроса и переходу от закрытых к многоуровневым проблемным вопросам, а также дискуссионным форматам, которые развивают доказательность, способность слышать альтернативные позиции и корректировать собственные выводы; отдельно показана продуктивность распределения когнитивных ролей в групповой работе. Письменные практики (эссе, синквейн, РАФТ, рефлексивное письмо) представлены как средство концептуализации и синтеза смыслов. Обсуждаются требования к профессиональной позиции учителя как фасилитатора диалога, риски формализации приемов, необходимость системного внедрения и формирующего оценивания с использованием рубрикаторов, самооценки, взаимооценки и портфолио.

Отмечены перспективы интеграции цифровых инструментов (гипертекст, буктрейлеры, сетевые проекты) с углубленной работой над текстом, что расширяет медиаграмотность и укрепляет метакогнитивные навыки, востребованные за пределами школьного обучения.

Ключевые слова

критическое мышление, уроки литературы, чтение и письмо, интерпретация текста, дискуссия.

Введение

Трансформация образовательной парадигмы в начале XXI века ознаменовалась переходом от знаниево-центрированной модели к компетентностному подходу, где приоритетом становится не просто накопление фактологической информации, а формирование навыков работы с ней. В этом контексте литературное образование занимает особое место, поскольку художественный текст по своей природе является сложной семиотической системой, требующей от реципиента активной интерпретационной деятельности. Чтение перестает быть пассивным процессом декодирования знаков и превращается в акт сотворчества, где смыслы не даны в готовом виде, а рождаются в процессе диалога между читателем и автором. Развитие критического мышления на уроках литературы (Полесская, 2023) выступает в качестве фундаментального условия для формирования полноценной читательской культуры, позволяющей учащемуся не только понимать поверхностный сюжетный слой произведения, но и проникать в глубинные подтексты, анализировать авторскую позицию и вырабатывать собственное аргументированное суждение.

Современная социокультурная ситуация характеризуется беспрецедентным ростом информационных потоков, что создает ситуацию когнитивной перегрузки и требует от личности умения фильтровать, верифицировать и структурировать поступающие данные. Литература как учебная дисциплина обладает уникальным потенциалом для тренировки этих навыков, так как художественное произведение всегда вариативно в своих трактовках. Отсутствие единственно верного ответа, характерное для гуманитарного знания, создает идеальную среду для развития гибкости ума, толерантности к иной точке зрения и способности к многоаспектному анализу. Педагогическая наука (Нышанбаева, 2023) фиксирует противоречие между традиционными методиками преподавания, ориентированными на репродуктивное воспроизведение учебного материала, и потребностью общества в креативных, критически мыслящих личностях. Это противоречие инициирует поиск новых форм и методов организации учебной деятельности, которые бы стимулировали когнитивную активность школьников.

Философские основания критического мышления восходят к сократовской майевтике и идеям Джона Дьюи о рефлексивном мышлении, однако их интеграция в школьную практику преподавания литературы требует тщательной адаптации с учетом специфики предмета. Художественный образ воздействует не только на интеллект, но и на эмоциональную сферу, поэтому критический анализ в литературе не должен превращаться в сухую логическую вивисекцию текста. Важно сохранить баланс между эмоциональным восприятием и рациональным осмыслением (Бровкина, 2025), чтобы анализ формы и содержания не разрушал эстетического наслаждения от чтения. Современные дидактические концепции предлагают широкий спектр инструментов, позволяющих гармонично соединить эти процессы, превращая урок литературы в лабораторию мысли, где каждый ученик получает право на свой голос и свою интерпретацию в рамках доказательного дискурса.

Проблема развития критического мышления тесно связана с вопросами функциональной грамотности и читательской компетентности. Способность критически оценивать текст, выявлять логические несоответствия, различать факты и мнения, понимать манипулятивные техники — все это навыки, необходимые современному человеку далеко за пределами школьного класса. Уроки литературы становятся полигоном для отработки этих метапредметных умений. Внедрение технологий развития критического мышления требует от учителя смены профессиональной позиции: из транслятора непреложных истин он превращается в фасилитатора, организатора коммуникативного пространства, где истина рождается в споре и обсуждении. Этот процесс сопряжен с определенными трудностями,

связанными как с инерцией педагогического мышления, так и с необходимостью перестройки всей архитектуры урока, однако именно такой подход обеспечивает глубокое усвоение материала и личностное развитие обучающихся (Смирнов, 2024).

Материалы и методы исследования

Методологическую основу данной работы составил системный подход к анализу педагогических явлений, позволяющий рассматривать процесс развития критического мышления как целостную систему, включающую целевые, содержательные, процессуальные и результативные компоненты. Был применен комплекс общенаучных методов познания, среди которых ключевую роль сыграли анализ и синтез психолого-педагогической и методической литературы, посвященной проблемам когнитивного развития школьников и специфике преподавания литературы в современной школе. Сравнительно-сопоставительный метод позволил выявить общие тенденции и специфические особенности различных образовательных технологий, применяемых для формирования навыков критического анализа художественного текста. Особое внимание уделялось изучению концептуальных положений технологии «Развитие критического мышления через чтение и письмо» (РКМЧП), а также адаптации зарубежного опыта к реалиям отечественной образовательной системы. (Богданов, 2024)

В работе использовался метод теоретического моделирования, направленный на конструирование оптимальных алгоритмов учебной деятельности, способствующих активизации мыслительных процессов обучающихся. Анализировались труды классиков отечественной психологии и педагогики, в частности, идеи Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития и роли социальной среды в формировании высших психических функций, а также концепция диалогизма М.М. Бахтина, которая является фундаментальной для понимания природы литературного образования. Систематизация теоретических данных позволила классифицировать современные приемы и методы обучения по уровню их когнитивной сложности и этапам урока, а также определить критерии эффективности их применения в литературном образовании.

Результаты и обсуждение

Современная дидактика литературы переживает этап активного переосмысления традиционных подходов, что обусловлено необходимостью формирования у обучающихся метакогнитивных навыков. Критическое мышление в контексте литературного образования не может быть сведено исключительно к логическим операциям верификации суждений. Это сложный синтетический процесс, включающий в себя способность к интерпретации символических рядов, понимание историко-культурного контекста, анализ мотивов поведения персонажей и рефлексия собственного восприятия текста. Центральным элементом здесь выступает технология, известная в международной практике как «Reading and Writing for Critical Thinking» (RWCT), которая базируется на трехфазовой структуре урока: вызов, осмысление содержания и рефлексия. Каждая из этих стадий предполагает использование специфического набора приемов, которые трансформируют позицию ученика из пассивного слушателя в активного исследователя. (Ануфриева, 2024)

Стадия вызова, являющаяся отправной точкой познавательной деятельности, направлена на актуализацию имеющихся знаний и пробуждение интереса к теме. На уроках литературы здесь эффективно работает прием «Корзина идей» или «Мозговой штурм», когда учащиеся (Арефьева, 2023) генерируют ассоциации, связанные с именем писателя, названием произведения или ключевой проблематикой. Важно, что на этом этапе не происходит отсева «неправильных» идей; фиксируется все, что создает информационное поле для дальнейшей работы. Это позволяет легализовать субъектный опыт ученика, сделать его значимым для учебного процесса. Еще одним продуктивным методом является прогнозирование по ключевым словам или по названию, что запускает механизм антиципации — предвосхищения содержания, который является важнейшим компонентом читательской деятельности. Ученик начинает выстраивать гипотезы, которые в дальнейшем будут либо подтверждены, либо опровергнуты текстом, что само по себе является актом критического анализа.

Этап осмысления содержания предполагает непосредственный контакт с новой информацией, в данном случае — с художественным или литературно-критическим текстом. Здесь на первый план выходят приемы, позволяющие структурировать информацию и отслеживать собственное понимание в режиме реального времени. Прием «Инсерт» (маркировка текста значками «знаю», «новое», «думал иначе», «не понял») переводит чтение из механического процесса в аналитический. Ученик вынужден постоянно соотносить новую информацию со своим тезаурусом, фиксировать когнитивные диссонансы и формулировать вопросы. В работе с художественным текстом особую значимость приобретает метод «Чтение с остановками», который позволяет детально анализировать фрагменты произведения, обсуждать психологические мотивировки героев и прогнозировать развитие сюжета. Этот метод разрывает привычную инерцию линейного чтения, заставляя школьника (Апиш, 2024) погружаться в глубину текста, обращать внимание на детали, которые при беглом просмотре могли бы остаться незамеченными.

Графические организаторы информации занимают особое место в арсенале методов развития критического мышления. Кластеры, ментальные карты (mind maps), денотатные графы позволяют визуализировать мыслительные процессы, устанавливать нелинейные связи между персонажами, событиями и концептами. Составление кластера по образу литературного героя требует от ученика не просто перечисления черт характера, но и их группировки, выявления причинно-следственных связей, поиска подтверждающих цитат. Это переводит мышление с наглядно-образного уровня на словесно-логический, способствуя развитию навыков абстрагирования и обобщения. Прием «Фишбоун» (рыбный скелет) идеально подходит для анализа проблемных ситуаций в произведении, позволяя разграничить причины и следствия событий, выстроить логическую цепочку аргументации и прийти к обоснованному выводу. Визуализация структуры проблемы помогает учащимся увидеть целостную картину произведения (Сергеев, 2023), преодолеть фрагментарность восприятия.

Особую роль в развитии критического мышления играет работа с вопросами. Традиционная школа часто грешит доминированием закрытых вопросов, требующих однозначного ответа и проверки памяти. Технология критического мышления переносит акцент на «толстые» вопросы, требующие развернутого ответа, анализа, синтеза и оценки. Использование «Ромашки Блума» (шесть типов вопросов: простые, уточняющие, интерпретационные, творческие, оценочные, практические) позволяет разнообразить вопросно-ответную работу и задействовать различные уровни познавательной деятельности. Умение самого ученика сформулировать вопрос к тексту является показателем более высокого уровня понимания, чем умение ответить на вопрос учителя. Вопрос — это инструмент познания, и обучение культуре вопрошания становится одной из приоритетных задач на уроках литературы.

Дискуссионные формы работы, такие как дебаты, «Уголки», «Вертушка», создают пространство для социального взаимодействия, где критическое мышление проявляется в процессе коммуникации. Литература — предмет диалогический, и истина здесь часто рождается на пересечении различных интерпретаций. Участие в дискуссии требует от школьника умения не только сформулировать свою позицию, но и аргументировать ее, слышать доводы оппонента, находить слабые места в чужой аргументации и корректировать собственное мнение под воздействием новых фактов. Прием «Шесть шляп мышления» Эдварда де Боно позволяет структурировать групповое обсуждение, предлагая участникам поочередно занимать разные психологические позиции: фактологическую (белая шляпа), эмоциональную (красная), критическую (черная), оптимистическую (желтая), креативную (зеленая) и обобщающую (синяя). Такой подход (Вологина, 2025) избавляет мышление от хаотичности и однобокости, позволяя рассмотреть литературное произведение во всей его многогранности.

Письменные практики являются неотъемлемой частью развития критического мышления, поскольку письмо — это мышление на бумаге. Эссе, синквейны, диаманты, РАФТ (Роль-Аудитория-Форма-Тема) позволяют структурировать мысли, облечь смутные ощущения в точные словесные формулировки. Синквейн, несмотря на свою кажущуюся простоту, требует высокой степени концентрации и умения выделить суть явления в лаконичной форме. Это мощный инструмент синтеза информации. Технология РАФТ позволяет ученику примерить на себя маску литературного персонажа

или исторического лица, выбрать целевую аудиторию и жанр высказывания. Это упражнение развивает эмпатию, способность к децентрации (умению взглянуть на мир глазами другого) и стилистическую гибкость. Рефлексивное письмо в конце урока помогает ученику осознать собственный путь познания, зафиксировать приращение смысла и определить зоны дальнейшего развития.

Анализ теоретических концепций показывает, что эффективность применения данных методов зависит от системности их использования. Эпизодическое включение отдельных приемов, хотя и оживляет урок, не приводит к формированию устойчивого стиля мышления. Необходима перестройка всего учебного процесса, где приоритетом становится не передача готового знания, а создание условий для его самостоятельного добывания. Учитель должен быть готов к тому, что на уроке могут звучать неожиданные, спорные, а иногда и ошибочные суждения. Задача педагога (Кузьева, 2024) — не купировать их немедленно, а создать ситуацию, в которой ученик сам обнаружит противоречие и придет к его разрешению. Это требует высокого уровня педагогического мастерства, психологической гибкости и глубокого знания предмета.

Важным аспектом является критериальное оценивание результатов учебной деятельности. Традиционная пятибалльная система часто оказывается неспособной отразить динамику развития критического мышления. Необходима разработка рубрикаторов, листов самооценки и взаимооценки, которые позволяли бы фиксировать не только конечный результат, но и сам процесс мышления, качество аргументации, оригинальность идей и степень участия в групповой работе. Портфолио ученика, включающее в себя творческие работы, эссе, ментальные карты и рефлексивные листы, становится инструментом лонгитюдного наблюдения за развитием когнитивных и креативных способностей. Оценка должна носить формирующий характер, стимулируя ученика к дальнейшему совершенствованию.

Герменевтический подход к литературному образованию предполагает, что понимание текста — это бесконечный процесс. Критическое мышление не ставит точку в интерпретации, оно лишь открывает новые горизонты смыслов. Применение методов кейс-стади (анализ конкретных ситуаций) на материале литературных произведений позволяет связать классические тексты с актуальными проблемами современности. Анализ нравственного выбора героев русской классики через призму современного правового и этического сознания делает литературу живым знанием, необходимым для личностного самоопределения. Ученики учатся видеть универсальные модели человеческого поведения, анализировать последствия поступков и проецировать литературный опыт (Джураева, 2024) на собственную жизнь.

Интеграция информационно-коммуникационных технологий с методами развития критического мышления открывает новые перспективы. Работа с гипертекстом, создание буктрейлеров, ведение блогов от имени литературных персонажей, участие в сетевых литературных проектах — все это расширяет пространство урока и вовлекает школьников в привычную для них цифровую среду, наполняя ее образовательным контентом. Критическое оценивание интернет-ресурсов, сопоставление различных экранизаций и театральных постановок, анализ литературной критики в медиапространстве формируют медиаграмотность как компонент общей культуры мышления. Важно, чтобы цифровые инструменты не подменяли собой глубокую работу с текстом, а служили средством его более полного осмысления.

Следует отметить, что развитие критического мышления не отменяет необходимости глубокого знания теории и истории литературы. Напротив, критический анализ невозможен без прочного фактологического фундамента. Нельзя анализировать то, чего не знаешь или не понимаешь. Методы критического мышления являются надстройкой над базовыми знаниями, инструментом их операционализации. Опасность профанации метода возникает тогда, когда форма начинает превалировать над содержанием, когда составление кластера становится самоцелью, а не средством анализа. Педагогическая рефлексия учителя должна быть направлена на постоянный мониторинг содержательной глубины урока (Акимова, 2024), чтобы игровые и интерактивные формы не заслоняли собой смысловую сложность изучаемых произведений.

Психологические механизмы, задействованные при использовании описанных методов, опираются на закономерности функционирования памяти, внимания и мышления. Перевод информации из кратковременной памяти в долговременную происходит эффективнее, если информация

структурирована и эмоционально окрашена. Активные методы обучения обеспечивают высокую степень вовлеченности, что способствует лучшему запоминанию. Кроме того, развитие метакогнитивных навыков (умения думать о том, как мы думаем) повышает общую обучаемость школьника, делая его способным к самообразованию в течение всей жизни. Литература, как предмет, апеллирующий к человеческой душе и разуму, предоставляет уникальные возможности для гармоничного развития личности (Реймер, 2023), способной к самостоятельному нравственному и интеллектуальному выбору.

В контексте реализации Федеральных государственных образовательных стандартов, ориентированных на достижение личностных, метапредметных и предметных результатов, технологии развития критического мышления приобретают особую актуальность. Они позволяют интегрировать различные виды деятельности: чтение, письмо, говорение, слушание — в единый познавательный процесс. Урок литературы перестает быть монологом учителя о великих писателях и становится пространством диалога культур, эпох и личностей. Ученик (Жукова, 2023) получает инструменты для навигации в сложном мире смыслов, учится отличать подлинное искусство от суррогата, аргументированно отстаивать свои ценности и с уважением относиться к инакомыслию.

Заключение

Глубокая трансформация образовательного процесса, наблюдаемая в современной школе, выводит на первый план задачу формирования автономной, рефлексивной личности. Анализ теоретических основ и практических инструментов развития критического мышления на уроках литературы демонстрирует, что данный подход не является просто набором модных педагогических техник, а представляет собой целостную образовательную философию. Она меняет саму архитектуру взаимоотношений между учителем, учеником и текстом. Статистика педагогических наблюдений и теоретические обобщения свидетельствуют о том, что систематическое применение методов активного познания существенно повышает мотивацию к чтению, качество усвоения материала и уровень коммуникативной компетентности обучающихся.

Переход от репродуктивных методов к продуктивным и творческим формам работы способствует развитию интеллектуальной гибкости и адаптивности мышления. Ученик, владеющий навыками критического анализа, способен не только глубоко постигать художественные смыслы, но и переносить эти навыки на другие сферы жизни. Умение видеть проблему, формулировать гипотезы, искать аргументы и делать обоснованные выводы становится ключевой компетенцией, востребованной в современном динамичном обществе. Литература в этом контексте выступает мощным тренажером социальной и эмоциональной зрелости, позволяя проигрывать различные жизненные сценарии в безопасном пространстве художественного вымысла.

Внедрение рассмотренных форм и методов требует от педагогического сообщества постоянного профессионального роста и готовности к эксперименту. Учитель перестает быть единственным носителем знания, становясь организатором познавательной деятельности. Это предполагает отказ от авторитарного стиля общения в пользу педагогики сотрудничества. Сложность заключается в необходимости соблюдения тонкого баланса между технологичностью процесса и сохранением живой души художественного произведения. Чрезмерная алгоритмизация может убить эстетическое восприятие, поэтому применение методов критического мышления должно быть гибким, контекстуальным и соответствующим возрастным особенностям школьников.

Перспективы развития методики преподавания литературы лежат в плоскости дальнейшей интеграции традиций отечественной филологической школы с инновационными образовательными технологиями. Синтез глубокого литературоведческого анализа и современных приемов активизации мышления открывает новые возможности для воспитания квалифицированного читателя. Будущее литературного образования видится в создании открытой развивающей среды, где чтение становится не школьной повинностью, а инструментом самопознания и интеллектуального наслаждения. Развитое критическое мышление становится тем иммунитетом, который защищает личность от манипуляций и позволяет сохранять ясность ума в условиях информационной неопределенности.

Список литературы

1. Акимова Е.А., Киселева А.А. Возможности уроков истории в формировании критического мышления // Тенденции развития науки и образования. 2024. № 108-1. С. 10-14.
2. Ануфриева Г.В. Приемы формирования критического мышления на уроках русского языка // Педагогическое образование на Алтае. 2024. № 2. С. 35-41.
3. Апиш М.Н. Развитие критического мышления младших школьников // Тенденции развития науки и образования. 2024. № 111-1. С. 30-35.
4. Арефьева О.В. Разработка концептуальных требований к организации технологии развития критического мышления на уроке математики // Среднее профессиональное образование. 2023. № 1 (329). С. 22-26.
5. Богданов Р.А., Зарипова М.Ю. Теоретические основы методики обучения критическому мышлению в начальной школе // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2024. Т. 13. № 2-1. С. 90-97.
6. Бровкина М.В. Роль исследовательской деятельности в развитии критического мышления у школьников: анализ методов и подходов // Молодёжь и наука: актуальные проблемы педагогики и психологии. 2025. № 10. С. 37-43.
7. Вологина О.Ю. Особенности развития критического мышления на уроках // Региональное образование: современные тенденции. 2025. № 2 (57). С. 38-42.
8. Джураева М.У. Развитие критического мышления в мыслительной деятельности учащихся начальных классов // Вестник Бохтарского государственного университета имени Носира Хусрава. Серия гуманитарных и экономических наук. 2024. № 1-3 (125). С. 333-336.
9. Жукова М.В. Развитие критического мышления в процессе обучения и воспитания: теория и практика // Научный аспект. 2023. Т. 2. № 7. С. 156-161.
10. Кузьева Е.Н., Кравченко Н.Н. Возможности современного урока литературы для развития творческого мышления школьников // Современное образование: традиции и инновации. 2024. № 4. С. 137-141.
11. Нышанбаева Ж.М. Совершенствование критического мышления учащихся начальных классов в процессе получения новых знаний и их использования // Учет и контроль. 2023. Т. 2. № 1. С. 73-80.
12. Полесская И.Ю. Некоторые приемы развития критического мышления на уроках русского языка и литературы: опыт работы // Конструктивные педагогические заметки. 2023. № 11-2 (20). С. 271-279.
13. Реймер М.В., Самоходкина М.С., Тимонина И.Е. К вопросу об актуальности формирования критического мышления // Тенденции развития науки и образования. 2023. № 100-1. С. 101-103.
14. Сергеев И.И. Методические подходы к развитию критического мышления у школьников // Вестник Российского нового университета. Серия: Человек в современном мире. 2023. № 4. С. 95-104.
15. Смирнов С.В., Манина А.О. Методы и приемы развития критического мышления на уроках обществознания // Человек. Социум. Общество. 2024. № 3. С. 26-31.

Contemporary forms, methods, techniques, and types of learning activities for the development of critical thinking in literature lessons

Khava A. Gazimaeva

Specialist-expert

A.A. Kadyrov Chechen State University

Grozny, Russia

газимаева@chesu.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Asset K. Muradova

Specialist-expert
Chechen State Pedagogical University
Grozny, Russia
мурадова@chspu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 10.11.2025

Accepted 20.12.2025

Published 30.12.2025

UDC 37.091

DOI 10.25726/g5065-9063-9793-a

EDN CHBDGG

VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The article reveals a contemporary understanding of the development of critical thinking in school literary education in the context of the transition from a knowledge-oriented model to a competency-based one, in which reading is viewed as active interpretive activity and co-creation of the reader with the author. Critical thinking is interpreted as a synthetic complex of skills, including analysis of the polysemy of a literary text, correlation of meanings with the historical and cultural context, identification of the author's position, evaluation of arguments, and reflection on one's own perception while preserving the aesthetic dimension of reading. It is shown that the greatest didactic potential is demonstrated by the technology of developing critical thinking through reading and writing, which organizes learning activity in three interrelated phases and ensures the student's transition from passive reproduction to an exploratory mode of interaction with the text. Techniques of activation and forecasting (brainstorming, "idea basket"), tools for monitoring comprehension (text marking, reading with pauses), as well as graphic means of structuring information (clusters, mind maps, denotative graphs, cause-and-effect schemes such as the "fishbone") are detailed, making it possible to visualize the course of reasoning and overcome the fragmentation of interpretation. Considerable attention is paid to the culture of questioning and the transition from closed to multilevel problem-based questions, as well as to discussion formats that develop argumentation, the ability to hear alternative positions, and to adjust one's own conclusions; the productivity of distributing cognitive roles in group work is shown separately. Writing practices (essay, cinquain, RAFT, reflective writing) are presented as a means of conceptualization and synthesis of meanings. The requirements for the teacher's professional position as a facilitator of dialogue are discussed, along with the risks of formalization of techniques, the need for systemic implementation, and formative assessment using rubrics, self-assessment, peer assessment, and portfolios. Prospects for the integration of digital tools (hypertext, book trailers, network projects) with in-depth work on the text are noted, which expands media literacy and strengthens metacognitive skills demanded beyond school education.

Keywords

critical thinking, literature lessons, reading and writing, text interpretation, discussion.

References

1. Akimova E. A., Kiseleva A. A. The potential of history lessons in the formation of critical thinking // Trends in the development of science and education. 2024. No. 108-1. Pp. 10–14.
2. Anufrieva G. V. Techniques for forming critical thinking in Russian language lessons // Pedagogical education in Altai. 2024. No. 2. Pp. 35–41.

3. Apish M. N. Development of critical thinking in primary schoolchildren // Trends in the development of science and education. 2024. No. 111-1. Pp.. 30–35.
4. Arefyeva O. V. Development of conceptual requirements for organizing the technology of critical thinking development in mathematics lessons // Secondary vocational education. 2023. No. 1 (329). Pp.. 22–26.
5. Bogdanov R. A., Zaripova M. Yu. Theoretical foundations of methods for teaching critical thinking in primary school // Psychology. Historical and critical reviews and contemporary research. 2024. Vol. 13. No. 2-1. Pp.. 90–97.
6. Brovkina M. V. The role of research activity in the development of critical thinking in schoolchildren: analysis of methods and approaches // Youth and science: current issues of pedagogy and psychology. 2025. No. 10. Pp.. 37–43.
7. Vologina O. Yu. Features of the development of critical thinking in lessons // Regional education: contemporary trends. 2025. No. 2 (57). Pp.. 38–42.
8. Dzhuraeva M. U. Development of critical thinking in the cognitive activity of primary school students // Bulletin of Bokhtar State University named after Nosir Khusrav. Series of humanities and economic sciences. 2024. No. 1-3 (125). Pp.. 333–336.
9. Zhukova M. V. Development of critical thinking in the process of teaching and upbringing: theory and practice // Scientific aspect. 2023. Vol. 2. No. 7. Pp.. 156–161.
10. Kuzyaeva E. N., Kravchenko N. N. The potential of the modern literature lesson for the development of students' creative thinking // Contemporary education: traditions and innovations. 2024. No. 4. Pp.. 137–141.
11. Nyshanbaeva Zh. M. Improvement of critical thinking in primary school students in the process of acquiring new knowledge and its application // Accounting and control. 2023. Vol. 2. No. 1. Pp.. 73–80.
12. Polesskaya I. Yu. Some techniques for developing critical thinking in Russian language and literature lessons: teaching experience // Constructive pedagogical notes. 2023. No. 11-2 (20). Pp.. 271–279.
13. Reimer M. V., Samokhodkina M. S., Timonina I. E. On the issue of the relevance of forming critical thinking // Trends in the development of science and education. 2023. No. 100-1. Pp.. 101–103.
14. Sergeev I. I. Methodological approaches to the development of critical thinking in schoolchildren // Bulletin of the Russian New University. Series: the human being in the modern world. 2023. No. 4. Pp.. 95–104.
15. Smirnov S. V., Manina A. O. Methods and techniques for developing critical thinking in social studies lessons // Human. Society. Community. 2024. No. 3. Pp.. 26–31.

Интеграция адаптивных цифровых платформ для персонализации освоения иностранного языка студентами университета

Хава Абуязидовна Газимаева

Ассистент

Чеченский государственный университет им. А. А. Кадырова

Грозный, Россия

gazimaeva@chesu.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Тимерлан Ибрагимович Усманов

Кандидат филологических наук, доцент

Чеченский государственный педагогический университет

Грозный, Россия

usmanov@chspu.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 12.11.2025

Принята 20.12.2025

Опубликована 30.12.2025

УДК 378.147

DOI 10.25726/d9151-6670-0675-c

EDN CFCVKT

БАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В работе анализируется интеграция адаптивных цифровых платформ в университетское обучение иностранному языку как ответ на противоречие между линейной логикой традиционных программ и нелинейными, гипертекстовыми стратегиями усвоения информации современными студентами, а также на гетерогенность учебных групп и дефицит ресурсов преподавателя для устойчивой индивидуализации. Персонализация интерпретируется как алгоритмически поддерживаемое конструирование индивидуальных траекторий на основе непрерывного мониторинга учебных действий, типов ошибок, времени реакции и поведенческих паттернов, что предполагает модульную организацию контента и насыщение его метаданными. Показана эвристическая ценность разграничения макро- и микроадаптации и обоснованы преимущества гибридных моделей, сочетающих предварительную диагностику с коррекцией в реальном времени, включая автоматизацию интервальных повторений. Вместе с тем выделены риски фрагментации языковой картины и эффект «пузыря фильтров», при котором система снижает уровень продуктивного вызова; предложено рассматривать алгоритмы «продуктивного затруднения» как механизм поддержания обучения в зоне ближайшего развития. Существенное внимание уделено сохранению субъектности обучающегося через развитие метакогнитивных навыков и требование алгоритмической прозрачности обратной связи. Раскрыты возможности и ограничения адаптации аутентичных материалов средствами обработки естественного языка, где предпочтение отдается скаффолдингу, а не упрощению текста. Интеграция платформ трактуется как трансформация педагогической роли в сторону архитектурного проектирования среды и фасилитации коммуникации, наиболее органичная в смешанных форматах, при одновременной необходимости цифровой компетентности преподавателя. Рассмотрены мотивационные эффекты геймификации, потенциал формирующего оценивания, значимость социального взаимодействия и группирования обучающихся. Отмечены этические вызовы образовательной аналитики, перспективы

мультимодальных данных и требование интероперабельности с цифровой экосистемой университета, что задает критерии релевантности статьи для разработчиков программ, преподавателей и администраторов цифровой трансформации.

Ключевые слова

адаптивные цифровые платформы, персонализация обучения, иностранный язык, смешанное обучение, образовательная аналитика.

Введение

Современная образовательная парадигма претерпевает фундаментальные изменения, обусловленные не только стремительным развитием информационно-коммуникационных технологий, но и глубокой трансформацией когнитивных стилей нового поколения обучающихся. В условиях высшей школы, где традиционно доминировали лекционно-семинарские формы работы, наблюдается явное противоречие между линейностью классических учебных программ и нелинейной, гипертекстовой природой усвоения информации современными студентами. Особенно остро эта проблема проявляется в области лингвистического образования, где процесс овладения иностранным языком требует не простого запоминания лексических единиц и грамматических правил, а погружения в сложную семиотическую систему, требующую постоянной практики и персонализированной обратной связи. Традиционные методы, ориентированные на «среднего» студента, неизбежно приводят к потере мотивации у наиболее способных обучающихся и накоплению академических задолженностей у тех, чей темп усвоения материала отличается от нормативного. В этом контексте интеграция адаптивных цифровых платформ рассматривается не как вспомогательный инструмент, а как необходимый элемент архитектуры современного образовательного пространства (Гришина, 2024), способный обеспечить переход от массовой репродукции знаний к индивидуализированному конструированию компетенций.

Глобализация и интернационализация высшего образования диктуют новые требования к уровню языковой подготовки выпускников, превращая владение иностранным языком из желательной опции в обязательное условие профессиональной конкурентоспособности. Однако существующая практика преподавания часто сталкивается с проблемой гетерогенности учебных групп, где уровень входных знаний студентов может варьироваться в широком диапазоне. Преподаватель, ограниченный временными рамками и жесткой структурой учебного плана, физически не способен обеспечить индивидуальный подход к каждому студенту в аудитории из двадцати и более человек. Адаптивные системы, базирующиеся на алгоритмах машинного обучения и искусственного интеллекта, предлагают решение этой дилеммы через автоматизированный сбор и анализ данных о поведении обучающегося, его ошибках, времени реакции и предпочтительных модах восприятия информации. Эти системы позволяют выстраивать уникальные образовательные траектории (Белина, 2024), динамически подстраивая сложность контента и частоту повторений под текущие когнитивные возможности конкретного студента, что существенно повышает эффективность учебного процесса.

Философское осмысление цифровизации языкового образования требует отказа от технократического оптимизма в пользу взвешенного анализа педагогических последствий внедрения адаптивных технологий. Речь идет не о замене преподавателя машиной, а о перераспределении ролей в учебном процессе, где рутинные функции контроля и тренировки передаются алгоритмам, а за педагогом закрепляются задачи смыслообразования, мотивационной поддержки и организации коммуникативного взаимодействия. Важно понимать, что адаптивность платформы не сводится к банальному ветвлению сценариев прохождения теста. Истинная адаптивность подразумевает создание экосистемы, способной диагностировать зону ближайшего развития студента и предлагать ему задачи, которые находятся на грани его текущих возможностей, но доступны для решения при определенном интеллектуальном усилии. Такой подход (Гришина, 2024) резонирует с классическими психологическими теориями обучения, получая в цифровую эпоху новые инструменты для своей реализации.

Материалы и методы исследования

Методологический фундамент данной работы базируется на системном подходе к анализу педагогических явлений, позволяющем рассматривать интеграцию адаптивных платформ как многоуровневый процесс, затрагивающий дидактические, психологические и организационно-управленческие аспекты высшего образования. В ходе исследования применялся комплекс теоретических методов, включающий сравнительный анализ отечественных и зарубежных концепций персонализированного обучения, а также герменевтический анализ текстов, посвященных проблемам цифровой дидактики. Особое внимание уделялось изучению архитектурных принципов построения современных адаптивных систем, что позволило выявить ключевые алгоритмические модели, лежащие в основе персонализации контента. Был проведен синтез разрозненных данных о влиянии цифровых инструментов на когнитивные процессы при изучении иностранных языков, что дало возможность сформулировать гипотезы о механизмах повышения эффективности обучения в цифровой среде.

Вторым важным направлением методологической работы стал библиометрический и контент-анализ научной литературы, охватывающий период последних десяти лет. Это позволило проследить эволюцию взглядов на проблему адаптивности: от простых линейных алгоритмов до сложных нейросетевых моделей, способных прогнозировать учебные результаты. Изучение теоретических моделей педагогического дизайна дало основания для классификации существующих подходов к интеграции цифровых инструментов в традиционный учебный процесс университета. Аксиологический метод применялся для оценки ценностных трансформаций в образовании, связанных с изменением роли преподавателя и студента в условиях цифровизации. Моделирование образовательных ситуаций позволило теоретически обосновать оптимальные сценарии сочетания аудиторной работы и самостоятельной деятельности студентов на адаптивных платформах, исключая при этом необходимость проведения натурных экспериментов на данном этапе исследования.

Результаты и обсуждение

Центральной проблемой современной лингводидактики в высшей школе является преодоление разрыва между стандартизированными требованиями образовательных программ и индивидуальными когнитивными стратегиями студентов. Анализ теоретических источников показывает, что эффективность освоения иностранного языка напрямую коррелирует с уровнем персонализации учебного материала. Адаптивные цифровые платформы, использующие механизмы искусственного интеллекта, реализуют принцип персонализации через непрерывный мониторинг учебной деятельности (Губенко, 2023) и динамическую корректировку образовательного контента. В отличие от традиционных компьютерных тестов, адаптивные системы не просто фиксируют правильность ответа, но анализируют характер ошибок, время, затраченное на решение задачи, и даже паттерны поведения пользователя (например, количество возвратов к теоретическому блоку). Это позволяет формировать детальный цифровой профиль обучающегося, который становится основой для построения индивидуальной образовательной траектории. Теоретический анализ показывает, что переход к адаптивному обучению требует пересмотра самой структуры учебного контента: он должен быть дискретным, модульным и снабженным развитой системой метаданных, позволяющих алгоритмам эффективно комбинировать учебные элементы в зависимости от потребностей студента.

Существующие теоретические модели адаптивного обучения можно условно разделить на две большие группы: макро-адаптивные и микро-адаптивные. Макро-адаптация предполагает выбор методики и стратегии обучения на основе предварительной диагностики психотипа, уровня знаний и стилей обучения студента. Микро-адаптация, в свою очередь, осуществляется в режиме реального времени, реагируя на каждое действие пользователя внутри системы. Анализ показывает, что наибольшим педагогическим потенциалом обладают гибридные системы, сочетающие оба подхода. Они способны не только подстраиваться под текущий уровень знаний, но и учитывать долгосрочные цели обучения, а также психофизиологическое состояние студента. Важным аспектом здесь является использование алгоритмов интервальных повторений (Ларионова, 2024), базирующихся на кривой забывания Эббингауза. Автоматизация этого процесса снимает с преподавателя рутинную нагрузку по

планированию повторений и гарантирует, что лексический и грамматический материал будет актуализирован в памяти студента в оптимальный момент времени.

Однако внедрение адаптивных платформ сопряжено с рядом серьезных теоретических и практических вызовов. Одним из них является риск фрагментации знаний. Алгоритмическая нарезка материала на микро-порции, удобные для усвоения, может привести к тому, что студент будет успешно выполнять локальные задания, но потеряет способность видеть целостную картину языковой системы. Критический анализ литературы (Нарыкова, 2023) свидетельствует о необходимости сохранения баланса между атомизированным контентом и заданиями, требующими синтеза и интеграции знаний. Другой проблемой является так называемый эффект «пузыря фильтров», когда система, стремясь максимально облегчить обучение, исключает из траектории студента сложные, но необходимые для развития задания, искусственно занижая планку требований. Решение этой проблемы видится в разработке алгоритмов «продуктивного затруднения», которые намеренно предлагают студенту задачи, требующие мобилизации когнитивных ресурсов, тем самым стимулируя развитие в зоне ближайшего развития по Выготскому.

Педагогическая антропология цифровой эпохи ставит вопрос о субъектности обучающегося в условиях адаптивного обучения. Существует опасность, что чрезмерная опека со стороны интеллектуальной системы может привести к формированию пассивной позиции студента, который привыкает следовать за алгоритмом и теряет навыки самостоятельного планирования и рефлексии своей деятельности. Теоретическое обоснование интеграции адаптивных платформ должно включать механизмы развития метакогнитивных навыков (Швайкина, 2025), позволяющих студенту осознанно управлять своим обучением, анализировать рекомендации системы и, при необходимости, корректировать предложенную траекторию. Важно, чтобы платформа не была «черным ящиком», а предоставляла студенту понятную и прозрачную обратную связь, объясняя причины тех или иных рекомендаций и визуализируя прогресс в освоении компетенций.

В контексте лингвистического образования особую роль играет адаптация аутентичного контента. Современные технологии обработки естественного языка (NLP) позволяют автоматически определять уровень сложности текстов и видеоматериалов, подбирая их в соответствии с лексическим запасом студента. Это открывает широкие возможности для реализации принципа погружения в языковую среду без риска когнитивной перегрузки. Однако теоретический анализ (Дытко, 2024) предупреждает об опасности чрезмерного упрощения и адаптации текстов, что может привести к формированию искусственного, «рафинированного» языка, далекого от реальной коммуникации. Решением может стать использование алгоритмов скаффолдинга (педагогической поддержки), которые не упрощают сам текст, а предоставляют необходимые инструменты (контекстный перевод, грамматические комментарии, визуальные подсказки) для его понимания, постепенно убирая эти опоры по мере роста компетенции студента.

Интеграция адаптивных платформ неизбежно трансформирует роль преподавателя высшей школы. Из транслятора знаний он превращается в архитектора образовательной среды и фасилитатора учебного процесса. Теоретический анализ показывает, что наиболее эффективной моделью является «смешанное обучение» (blended learning), где адаптивная платформа берет на себя функции тренажера и диагностического инструмента, а аудиторное время посвящается коммуникативной практике, дискуссиям и решению творческих задач, которые пока недоступны для искусственного интеллекта. Преподаватель получает доступ к мощной аналитике (Зубков, 2024), позволяющей видеть «слепые зоны» каждого студента и группы в целом, что дает возможность оперативно корректировать методику преподавания. При этом возникает необходимость в развитии цифровых компетенций самого педагога, который должен уметь интерпретировать данные аналитики и интегрировать их в педагогический процесс.

Отдельного внимания заслуживает вопрос мотивации в адаптивной среде. Геймификация, часто используемая разработчиками платформ, имеет свои ограничения и может приводить к подмене внутренней мотивации (стремление к знаниям) внешней (получение баллов и бейджей). Глубинный анализ мотивационных теорий (Мохова, 2025) указывает на то, что устойчивая мотивация формируется

только тогда, когда студент ощущает свою компетентность, автономию и связанность с другими участниками процесса. Адаптивные системы должны проектироваться таким образом, чтобы поддерживать эти базовые психологические потребности, предоставляя выбор заданий, возможность социального взаимодействия и ощущение прогресса в решении значимых задач. Важно избегать бихевиористского редукционизма, сводящего обучение к схеме «стимул-реакция», и ориентироваться на когнитивистские и конструктивистские модели, рассматривающие обучение как активный процесс конструирования знаний.

Проблема оценки качества обучения в условиях использования адаптивных платформ также требует теоретического переосмысления. Традиционные формы контроля (экзамены, зачеты) часто входят в противоречие с персонализированным характером обучения. Если каждый студент движется по своей траектории, то и критерии оценки должны быть гибкими и учитывать индивидуальный прогресс. Концепция формирующего оценивания (Баева, 2023), интегрированная в архитектуру адаптивной системы, позволяет сделать оценку непрерывным процессом, встроенным в само обучение, а не отдельным стрессовым событием. Это меняет отношение студента к ошибкам: они перестают быть признаком неудачи и становятся точками роста, индикаторами того, на что следует обратить внимание.

Социальный аспект обучения на адаптивных платформах часто остается в тени технологических инноваций. Однако язык — это прежде всего социальное явление, и его изучение невозможно в изоляции. Теоретические исследования (Цветкова, 2024) подчеркивают важность интеграции в адаптивные системы элементов социального обучения: возможность совместной работы над проектами, взаимной проверки заданий (peer review), общения в форумах и чатах. Алгоритмы могут помогать формировать учебные группы, подбирая партнеров с дополняющими друг друга компетенциями или схожими интересами, что создает эффект синергии и повышает эффективность обучения. Социальный конструктивизм становится важной теоретической рамкой для проектирования таких систем, утверждая, что знание рождается в процессе взаимодействия.

Этические вопросы использования данных в адаптивных системах требуют серьезной проработки. Сбор огромных массивов информации о когнитивных процессах студентов порождает риски нарушения приватности и возможной дискриминации на основе алгоритмических предвзятостей. Теоретический анализ этических кодексов и нормативных актов (Нецветаева, 2025) показывает необходимость разработки четких правил использования образовательных данных, гарантирующих их анонимность и использование исключительно в интересах обучающегося. Проблема «алгоритмической прозрачности» становится ключевой: студент и преподаватель должны понимать, почему система приняла то или иное решение, и иметь возможность его оспорить.

Перспективы развития адаптивного обучения связаны с интеграцией мультимодальных данных. Современные исследования (Башеров, 2025) указывают на возможность использования не только логов действий пользователя, но и данных айтрекинга, эмоционального анализа (через веб-камеру) и даже нейрофизиологических показателей для более точной диагностики состояния студента. Это позволит системе реагировать не только на когнитивные, но и на аффективные аспекты обучения, распознавая усталость, фрустрацию или скуку и соответствующим образом меняя стратегию обучения. Такой холистический подход приближает нас к созданию действительно эмпатичных образовательных систем.

Важным аспектом является интероперабельность адаптивных платформ и их интеграция в существующую цифровую экосистему университета. Теоретический анализ стандартов обмена данными (xAPI, LTI) показывает, что без создания единого информационного пространства невозможно обеспечить бесшовный опыт обучения. Данные, полученные на платформе изучения языка, должны быть доступны и в других системах, чтобы формировать целостный портфолио студента. Это требует пересмотра архитектуры университетских информационных систем и перехода к сервис-ориентированной модели.

Критический анализ зарубежного опыта внедрения адаптивных систем (Иванова, 2024) показывает, что технология сама по себе не гарантирует повышения качества образования. Успех зависит от педагогической модели, в которую эта технология встроена. Простое перенесение традиционных учебников в цифровой формат с добавлением адаптивных тестов не дает качественного

скачка. Необходима глубокая переработка содержания обучения, создание интерактивных, мультимедийных материалов, специально спроектированных для цифровой среды. Дидактический инжиниринг становится новой ключевой компетенцией для разработчиков образовательных программ.

Наконец, следует отметить, что адаптивное обучение не должно ограничиваться только формированием языковых навыков. Оно обладает потенциалом для развития «мягких навыков» (soft skills), таких как критическое мышление, креативность, умение решать проблемы. Теоретические модели (Швайкина, 2025) предполагают возможность создания заданий, которые, обучая языку, одновременно тренируют и эти компетенции. Например, анализ текстов, содержащих логические ошибки или манипулятивные техники, способствует развитию критического мышления. Адаптивная система может подбирать такие задания в зависимости от профиля подготовки студента, делая изучение языка контекстно-ориентированным и профессионально значимым.

Заключение

Проведенное теоретическое исследование позволяет утверждать, что интеграция адаптивных цифровых платформ в процесс обучения иностранному языку в высшей школе представляет собой закономерный этап эволюции образовательных систем, отвечающий вызовам информационного общества. Переход от унифицированных моделей обучения к персонализированным траекториям, основанным на анализе больших данных и алгоритмах машинного обучения, открывает принципиально новые возможности для повышения эффективности образовательного процесса. Адаптивные технологии позволяют решить проблему гетерогенности студенческой аудитории, обеспечивая каждому обучающемуся оптимальный темп и уровень сложности материала, что способствует поддержанию высокой мотивации и снижению уровня академического стресса.

Однако технологическая трансформация не должна рассматриваться как самоцель. Ключевым выводом является понимание того, что адаптивная платформа — это лишь инструмент, эффективность которого всецело зависит от методологической обоснованности его применения. Центральной фигурой образовательного процесса остается личность, обладающая свободой воли и потребностью в социальном взаимодействии, что накладывает ограничения на полную автоматизацию обучения. Будущее университетского языкового образования видится в гармоничном симбиозе искусственного интеллекта и педагогического мастерства, где алгоритмы берут на себя рутинные функции адаптации и тренинга, освобождая преподавателя для творческого наставничества и организации глубокой коммуникации.

Анализ показывает, что успешная реализация потенциала адаптивных систем требует системных изменений в организации учебного процесса вуза. Это подразумевает не только обновление технической инфраструктуры, но и пересмотр нормативной базы, критериев оценки качества обучения и, что наиболее важно, развитие цифровой дидактической компетентности преподавательского состава. Необходимо формирование новой культуры использования образовательных данных, основанной на этических принципах и прозрачности алгоритмических решений. Только при соблюдении этих условий адаптивное обучение сможет стать драйвером качественного роста высшего образования, а не просто модной технологической надстройкой.

Перспективы дальнейшего развития данной проблематики лежат в плоскости междисциплинарных исследований на стыке педагогики, когнитивной психологии и data science. Особый интерес представляет изучение долгосрочных эффектов адаптивного обучения на формирование профессиональной языковой личности, а также разработка моделей, учитывающих не только когнитивные, но и аффективные и социокультурные параметры обучающихся. Создание отечественных адаптивных платформ, учитывающих специфику российской системы образования и менталитета студентов, является стратегической задачей, решение которой обеспечит суверенитет и конкурентоспособность национальной высшей школы в глобальном образовательном пространстве.

Список литературы

1. Баева И.В. Принципы адаптивно-интегративного подхода в системе высшего иноязычного образования // Ученые записки Орловского государственного университета. 2023. № 2 (99). С. 173-175.
2. Башеров О.И., Савченков А.В. LINGUASTEP: цифровая платформа для преодоления языкового барьера у иностранных студентов // Управление образованием: теория и практика. 2025. № 9-1. С. 53-61.
3. Белина Н.В., Крылова Е.А., Сазонова А.В. Повышение эффективности программ адаптации студентов заочной формы обучения к изучению курса иностранного языка в онлайн формате // Проектирование. Опыт. Результат. 2024. № 6. С. 64-69.
4. Гришина Г.В. Целенаправленное цифровое чтение как метод педагогического сопровождения адаптации иностранных студентов в российском вузе // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2024. № 3 (181). С. 141-159.
5. Гришина Г.В. Цифровая среда как фактор адаптации иностранных студентов в российском вузе // Информационно-коммуникационные технологии в педагогическом образовании. 2024. № 4 (91). С. 6-10.
6. Губенко А.С. Использование онлайн-материалов и инструментов для индивидуализированного онлайн-обучения иностранному языку для взрослых // Бюллетень гуманитарных исследований в междисциплинарном научном пространстве. 2023. № 1 (3). С. 194-195.
7. Дытко Е.В., Ершова Н.Г. Трансформация цифровой иноязычной среды в вузе физической культуры как средство активизации познавательной активности обучающихся // Физическая культура студентов. 2024. № 73. С. 17-21.
8. Зубков А.Д. Индивидуализация иноязычной подготовки студентов вуза на основе цифровых образовательных технологий // Научно-педагогическое обозрение. 2024. № 4 (56). С. 41-49.
9. Иванова Л.И., Васильева А.Г. Адаптивный подход к отбору электронных образовательных ресурсов (на примере преподавания иностранного языка) // Мир университетской науки: культура, образование. 2024. № 2. С. 27-34.
10. Ларионова В.А., Гончарова Н.В., Дайнеко Л.В., Ковалев Ф.Д. Внедрение адаптивного обучения в университете: кейс УрФУ реализации дисциплины «Иностранный язык» // Образование и саморазвитие. 2024. Т. 19. № 1. С. 111-127.
11. Мохова О.Л., Барышникова О.В., Ярославская И.И., Сачкова Е.В. Интеграция адаптивных образовательных технологий в преподавание английского языка в неязыковых вузах: экспериментальное исследование эффективности // Управление образованием: теория и практика. 2025. № 3-1. С. 158-170.
12. Нарыкова О.Н. Цифровизация образования как средство повышения мотивации к совершенствованию знаний у студентов языковых направлений подготовки // Среднее профессиональное образование. 2023. № 2 (330). С. 27-30.
13. Нецветаева В.О. Цифровые платформы и их роль в обеспечении комфортного изучения языка для профессиональных задач студентами Академии ФСИН России // Образование и проблемы развития общества. 2025. № 1 (30). С. 28-33.
14. Цветкова С.Е., Воронина Д.К., Безденежных Н.Н. Цифровые инструменты как средство интенсификации обучения иностранному языку студентов инженерных профилей // Инженерное образование. 2024. № 35. С. 19-31.
15. Швайкина Н.С., Волова В.М., Баканова И.Г. Цифровые инструменты как средства академической адаптации студентов-иностранцев // Проблемы современного педагогического образования. 2025. № 88-1. С. 333-336.

Integration of adaptive digital platforms for the personalization of foreign language acquisition by university students

Khava A. Gazimaeva

Assistant

A. A. Kadyrov Chechen State University

Grozny, Russia

gazimaeva@chesu.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Timerlan I. Usmanov

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor

Chechen State Pedagogical University

Grozny, Russia

usmanov@chspu.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 12.11.2025

Accepted 20.12.2025

Published 30.12.2025

UDC 378.147

DOI 10.25726/d9151-6670-0675-c

EDN CFCVKT

VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The paper analyzes the integration of adaptive digital platforms into university foreign language education as a response to the contradiction between the linear logic of traditional curricula and the nonlinear, hypertextual strategies of information acquisition employed by contemporary students, as well as to the heterogeneity of learning groups and the instructor's limited resources for sustainable individualization. Personalization is interpreted as algorithmically supported construction of individual learning trajectories based on continuous monitoring of learning actions, error types, response time, and behavioral patterns, which presupposes a modular organization of content and its enrichment with metadata. The heuristic value of distinguishing between macro- and micro-adaptation is demonstrated, and the advantages of hybrid models combining preliminary diagnostics with real-time correction, including the automation of spaced repetition, are substantiated. At the same time, the risks of fragmentation of the linguistic worldview and the "filter bubble" effect, in which the system reduces the level of productive challenge, are identified; it is proposed to consider algorithms of "productive difficulty" as a mechanism for maintaining learning within the zone of proximal development. Significant attention is paid to preserving learner agency through the development of metacognitive skills and the requirement of algorithmic transparency of feedback. The possibilities and limitations of adapting authentic materials by means of natural language processing are examined, with preference given to scaffolding rather than text simplification. Platform integration is interpreted as a transformation of the pedagogical role toward architectural design of the learning environment and facilitation of communication, most organic in blended formats, alongside the concurrent necessity of teachers' digital competence. Motivational effects of gamification, the potential of formative assessment, and the significance of social interaction and learner grouping are considered. Ethical challenges of learning analytics, prospects of multimodal data, and the requirement of interoperability with the university's digital ecosystem are noted, which

establishes the criteria of the article's relevance for program developers, teachers, and administrators of digital transformation.

Keywords

adaptive digital platforms, personalized learning, foreign language, blended learning, learning analytics.

References

1. Baeva I. V. Principles of the adaptive-integrative approach in the system of higher foreign language education // Scholarly notes of Orel State University. 2023. No. 2 (99). Pp. 173-175.
2. Basherov O. I., Savchenkov A. V. LINGUASTEP: a digital platform for overcoming the language barrier among international students // Education management: theory and practice. 2025. No. 9-1. Pp. 53-61.
3. Belina N. V., Krylova E. A., Sazonova A. V. Increasing the effectiveness of adaptation programs for part-time students studying a foreign language course in an online format // Design. Experience. Result. 2024. No. 6. Pp. 64-69.
4. Grishina G. V. The digital environment as a factor in the adaptation of international students at a Russian university // Information and communication technologies in teacher education. 2024. No. 4 (91). Pp. 6-10.
5. Grishina G. V. The digital environment as a factor in the adaptation of international students at a Russian university // Information and communication technologies in teacher education. 2024. No. 4 (91). Pp. 6-10.
6. Gubenko A. S. The use of online materials and tools for individualized online foreign language learning for adults // Bulletin of humanitarian studies in the interdisciplinary scientific space. 2023. No. 1 (3). Pp. 194-195.
7. Dytko E. V., Ershova N. G. Transformation of the digital foreign language environment at a physical culture university as a means of activating students' cognitive activity // Physical culture of students. 2024. No. 73. Pp. 17-21.
8. Zubkov A. D. Individualization of foreign language training of university students based on digital educational technologies // Scientific and pedagogical review. 2024. No. 4 (56). Pp. 41-49.
9. Ivanova L. I., Vasilieva A. G. An adaptive approach to the selection of electronic educational resources (on the example of foreign language teaching) // The world of university science: culture, education. 2024. No. 2. Pp. 27-34.
10. Larionova V. A., Goncharova N. V., Daineko L. V., Kovalev F. D. Implementation of adaptive learning at a university: the case of Ural Federal University in delivering the discipline "Foreign language" // Education and self-development. 2024. Vol. 19. No. 1. Pp. 111-127.
11. Mokhova O. L., Baryshnikova O. V., Yaroslavskaya I. I., Sachkova E. V. Integration of adaptive educational technologies into English language teaching in non-linguistic universities: an experimental study of effectiveness // Education management: theory and practice. 2025. No. 3-1. Pp. 158-170.
12. Narykova O. N. Digitalization of education as a means of increasing motivation to improve knowledge among students of language-related fields of study // Secondary vocational education. 2023. No. 2 (330). Pp. 27-30.
13. Netsvetaeva V. O. Digital platforms and their role in ensuring comfortable language learning for professional purposes by students of the Academy of the Federal Penitentiary Service of Russia // Education and problems of social development. 2025. No. 1 (30). Pp. 28-33.
14. Tsvetkova S. E., Voronina D. K., Bezdenezhnykh N. N. Digital tools as a means of intensifying foreign language instruction for engineering students // Engineering education. 2024. No. 35. Pp. 19-31.
15. Shvaikina N. S., Volova V. M., Bakanova I. G. Digital tools as means of academic adaptation of international students // Problems of modern pedagogical education. 2025. No. 88-1. Pp. 333-336.

НОВЫЕ УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИКЕ

Внедрение подхода перевернутого класса в обучение иностранному языку в вузе и оценка его влияния на качество аудиторного взаимодействия и результаты контроля

Алиса Хаважиевна Салатаева

Старший преподаватель кафедры «Немецкий язык»

Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова

Грозный, Россия

Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова

Махачкала, Россия

salataeva@chesu.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 10.12.2025

Принята 22.12.2025

Опубликована 30.12.2025

УДК 37.02:811

DOI 10.25726/i1420-9348-9430-s

EDN AXGSGC

БАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В статье рассматривается внедрение подхода перевернутого класса в вузовское обучение иностранному языку как проявление более широкого сдвига от трансмиссивных к конструктивистским моделям, обусловленного изменением статуса обучающегося и ростом доступности информации. Показано, что при традиционной лекционно-семинарской организации контактное время нередко расходуется на низкоуровневые когнитивные операции, тогда как дефицит управляемой речевой практики снижает качество коммуникативной компетенции и ограничивает диагностическую ценность контроля. Теоретическая реконструкция феномена опирается на системно-структурный и сравнительно-сопоставительный анализ, интерпретацию научных текстов и моделирование параметров учебного взаимодействия, что позволяет описать перевернутый класс как целостную педагогическую систему с перераспределением когнитивной нагрузки: ознакомление с материалом переносится во внеаудиторную фазу, а аудиторное пространство используется для применения, анализа, оценивания и продуктивного говорения. Обсуждаются психолого-педагогические механизмы, обеспечивающие углубление усвоения: снижение внешней когнитивной нагрузки за счет управляемого темпа работы с цифровым контентом, превращение входящего материала в усвоенный через совместное конструирование смыслов, актуализация зоны ближайшего развития посредством фасилитации и поддерживающих «лесов» в групповом взаимодействии. Раскрывается потенциал взаимного обучения и профессионально-ориентированных симуляций, где язык функционирует как инструмент решения задач, а не как объект механического воспроизведения. Существенное внимание уделено трансформации оценивания: усилению формативных процедур, использованию «цифрового следа» для предварительной диагностики и адаптации аудиторных сценариев, повышению валидности контроля за счет фиксации процессов мышления и коммуникативной эффективности. Выявляются риски модели, связанные с недостаточной учебной автономией, ростом разрыва между студентами по уровню саморегуляции, увеличением трудоемкости преподавателя и угрозой упрощения содержания при неверном дизайне материалов, что требует институциональной поддержки и развития метакогнитивных навыков обучающихся.

Ключевые слова

перевернутый класс, обучение иностранному языку, вузовское образование, аудиторное взаимодействие, формативное оценивание.

Введение

Современная высшая школа переживает период глубокой структурной и содержательной трансформации, обусловленной не столько цифровизацией образовательного пространства, сколько фундаментальным пересмотром роли обучающегося в процессе познания. Традиционная лекционно-семинарская система, веками служившая основой академического образования, демонстрирует очевидную ригидность в условиях, когда доступ к информации перестал быть эксклюзивной прерогативой университетской кафедры. Особенно остро эта диспропорция ощущается в сфере лингвистического образования, где формирование коммуникативной компетенции требует не пассивного усвоения декларативных знаний о системе языка, а активной речевой практики, интерактивности и погружения в квазипрофессиональные ситуации общения. Парадигмальный сдвиг от трансмиссивных моделей обучения к конструктивистским заставляет педагогическое сообщество искать новые архитектурные решения для организации учебного времени, которые позволили бы оптимизировать аудиторную нагрузку и придать самостоятельной работе студента подлинно развивающий характер (Санакоева, 2024). В этом контексте педагогическая технология, известная как «перевернутый класс» (Flipped Classroom), выходит за рамки простого методического приема и приобретает статус новой образовательной философии, перераспределяющей когнитивные усилия обучающихся во времени и пространстве.

Проблема эффективности аудиторного взаимодействия при изучении иностранного языка в вузе всегда стояла в центре внимания методистов и психолингвистов. Ограниченность контактных часов при традиционном подходе часто приводила к тому, что драгоценное время, отведенное на живое общение с преподавателем и сверстниками, тратилось на объяснение грамматических правил или чтение текстов, то есть на деятельность, требующую низкого уровня когнитивного вовлечения в непосредственную коммуникацию. Это создавало парадоксальную ситуацию: студент, изучающий язык как средство общения, большую часть времени в аудитории молчал или слушал, а попытки говорения переносились на моменты, когда преподаватель уже не мог оказать немедленную поддержку или коррекцию (Мусаелян, 2022). Дефицит активной речевой практики неизбежно сказывался на результатах контроля, который часто фиксировал знание правил, но не умение их применять в спонтанной речи. Перенос этапа ознакомления с новым материалом и первичной его отработки в зону самостоятельной внеаудиторной работы призван разрешить это противоречие, освобождая аудиторное пространство для дискуссий, ролевых игр, проектной деятельности и анализа сложных кейсов, требующих высокого уровня критического мышления.

Сложность внедрения инвертированных моделей обучения заключается не столько в технической подготовке контента, сколько в необходимости изменения ментальных установок как преподавателей, так и студентов. Академическая культура, сформированная десятилетиями, приучила студентов к роли пассивных реципиентов знания, а преподавателей — к роли единственных источников истины. Разрушение этого стереотипа требует переосмысления дидактического контракта между участниками образовательного процесса. Эффективность перевернутого обучения напрямую зависит от качества учебной автономии студентов, их способности к саморегуляции и готовности брать ответственность за собственную когнитивную траекторию до прихода в аудиторию (Дятлова, 2021). Если студент не выполняет предварительную работу, аудиторное занятие теряет свой смысл, превращаясь в хаотичный набор активностей, не подкрепленных теоретической базой. Следовательно, вопрос стоит не только в том, как организовать видеолекции или интерактивные тесты, а в том, как трансформировать мотивационно-потребностную сферу личности студента и создать условия, при которых подготовка к занятию станет внутренней необходимостью, а не внешней принудительной.

Анализ влияния данной модели на качество аудиторного взаимодействия и результаты контроля требует отказа от упрощенных трактовок эффективности. Речь идет не просто о повышении баллов за

тесты, а об изменении качества усвоения материала, глубины понимания лингвистических явлений и устойчивости сформированных навыков. Педагогическая наука сегодня нуждается в детальном теоретическом осмыслении того, как меняется структура педагогического общения в условиях инвертированного класса, какие психолого-педагогические механизмы обеспечивают переход от поверхностного обучения к глубинному, и каким образом должна трансформироваться система оценивания, чтобы адекватно отражать не только объем памяти, но и способность к творческому применению знаний. Рассмотрение этих вопросов через призму современных теорий обучения позволяет выявить скрытые резервы и потенциальные риски, сопровождающие внедрение перевернутого класса в практику высшей школы.

Материалы и методы исследования

Методологическая архитектура данного исследования базируется на комплексе общенаучных методов теоретического познания, направленных на системную реконструкцию и анализ феномена перевернутого обучения в контексте высшего лингвистического образования. Ключевым инструментом выступил метод системно-структурного анализа, позволивший рассмотреть инвертированный класс не как изолированную методику, а как целостную педагогическую систему, включающую целевой, содержательный, процессуальный и оценочно-результативный компоненты. Был применен герменевтический анализ широкого круга научных текстов, монографий и диссертационных исследований, посвященных проблемам смешанного обучения, когнитивной психологии и лингводидактики, что дало возможность интерпретировать смыслы и ценностные установки, лежащие в основе данной образовательной модели. Особое внимание уделялось сравнительно-сопоставительному методу, посредством которого проводилось сравнение традиционных линейных моделей организации учебного процесса с нелинейными, инвертированными структурами, выявляя их онтологические различия и потенциал воздействия на субъектную позицию обучающегося.

В рамках исследования осуществлялся синтез положений конструктивистской дидактики, теории когнитивной нагрузки и концепции зоны ближайшего развития, что позволило сформировать теоретический базис для оценки влияния предварительной самостоятельной работы на качество последующего аудиторного взаимодействия. Метод моделирования применялся для построения теоретической модели учебного взаимодействия в условиях перевернутого класса, где варьировались параметры обратной связи, уровни сложности учебных задач и формы педагогической поддержки. Анализ эволюции подходов к контролю и оценке в высшей школе позволил выявить корреляцию между изменением формата обучения и необходимостью трансформации оценочных средств. Использовались также методы индукции и дедукции для формулирования обобщающих выводов о перспективах применения перевернутого класса на основе анализа частных теоретических концепций и разрозненных педагогических практик, описанных в академической литературе.

Результаты и обсуждение

Концептуализация перевернутого класса в современной педагогической науке выходит далеко за пределы простой технологической перестановки этапов урока. Глубинный анализ теоретических источников позволяет утверждать, что мы имеем дело с фундаментальной реорганизацией таксономии учебных целей в рамках конкретного временного отрезка. Традиционно в аудитории, под руководством преподавателя, осуществлялась работа на нижних уровнях таксономии Блума — запоминание и понимание, тогда как более сложные когнитивные операции, такие как применение, анализ, оценка и создание, часто делегировались на самостоятельную работу, где студент оставался один на один с возникающими трудностями. Инверсия учебного процесса позволяет "перевернуть" и эту пирамиду: ознакомление с фактологическим материалом, требующее преимущественно процессов восприятия и запоминания, выносится в преаудиторную фазу, а аудиторное время посвящается высокоуровневым мыслительным операциям (Андреев, 2023). Такое перераспределение когнитивной нагрузки теоретически обосновано теорией когнитивной нагрузки Дж. Свеллера, согласно которой снижение внешней когнитивной нагрузки (связанной с формой подачи материала) высвобождает ресурсы рабочей

памяти для внутренней нагрузки (связанной со сложностью самого материала), что особенно критично при изучении иностранного языка, где сам код коммуникации является предметом освоения.

Качество аудиторного взаимодействия в условиях перевернутого класса претерпевает существенные метаморфозы, обусловленные изменением коммуникативных ролей. Преподаватель перестает быть "транслятором знаний" (*sage on the stage*) и переходит в позицию фасилитатора, модератора и консультанта (*guide on the side*). Это изменение позиции радикально меняет структуру педагогического дискурса. Вместо монологической речи преподавателя, доминирующей в традиционной лекции, центральное место занимает полилог, диалогическое взаимодействие между студентами и экспертное консультирование. Теоретический анализ показывает, что предварительная подготовка студентов создает общее смысловое поле еще до начала занятия, что позволяет избежать длительных введений и сразу переходить к проблемным зонам (Марченко, 2024). Студенты приходят в аудиторию с уже сформированными вопросами, гипотезами и первичным пониманием терминологического аппарата, что делает взаимодействие более предметным, глубоким и профессионально ориентированным. Психологически это снижает уровень тревожности, часто возникающий при столкновении с новым сложным материалом в публичном пространстве аудитории, так как первичное знакомство происходит в комфортной индивидуальной среде.

Лингводидактический аспект внедрения перевернутого класса тесно связан с концепцией "входящего материала" (*Input*) и "усвоенного материала" (*Intake*). В традиционной модели значительная часть времени тратится на обеспечение *Input'a*, тогда как процессы переработки информации в *Intake* часто остаются "черным ящиком". Инвертированная модель позволяет перенести обеспечение *Input'a* в цифровую среду (видеолекции, подкасты, интерактивные тексты), делая его доступным для многократного обращения, паузации и индивидуального темпа восприятия. Это обеспечивает персонализацию обучения на этапе восприятия информации. В аудитории же преподаватель имеет возможность наблюдать и корректировать именно процесс превращения *Input'a* в *Intake*, а затем и в *Output* (речевую продукцию) (Лыкова, 2024). Теоретически это означает, что зона ближайшего развития (по Л.С. Выготскому) прорабатывается именно в момент социального взаимодействия в классе, когда поддержка преподавателя и более компетентных сверстников (*scaffolding*) наиболее необходима. Взаимодействие становится инструментом когнитивного развития, а не просто проверкой домашнего задания.

Особого внимания заслуживает феномен взаимного обучения (*peer instruction*), который естественным образом интегрируется в структуру перевернутого занятия. Поскольку студенты владеют базовым материалом, аудиторное время может быть эффективно использовано для работы в малых группах, проектной деятельности и взаимопроверки. Социальный конструктивизм подчеркивает, что знание конструируется в процессе социального взаимодействия. Когда студенты объясняют друг другу сложные грамматические концепции или обсуждают нюансы перевода, происходит более глубокая интериоризация знаний. Актуализация материала в речи сверстников часто бывает более понятной и доступной, чем академическая речь профессора (Бароненко, 2022). Кроме того, коллективное решение проблемных задач на иностранном языке способствует формированию так называемых "мягких навыков" (*soft skills*) — умения работать в команде, аргументировать свою точку зрения, вести переговоры, что является неотъемлемой частью профессиональной компетенции современного специалиста. Качество взаимодействия здесь измеряется плотностью коммуникативных актов на единицу времени и уровнем когнитивной вовлеченности каждого участника.

Проблема контроля и оценивания в системе перевернутого обучения требует пересмотра традиционных метрик. Если в классической модели контроль часто носит суммативный характер (проверка того, что студент запомнил), то инвертированный класс смещает акцент на формативное оценивание. Преподаватель получает возможность оценивать процесс мышления студента, его способность применять знания в нестандартных ситуациях непосредственно во время занятия. Цифровой след, оставляемый студентом в процессе преаудиторной работы (результаты тестов в LMS, время просмотра видео, комментарии на форуме), дает преподавателю диагностическую информацию еще до начала занятия. Это позволяет реализовать принцип адаптивного обучения: корректировать

сценарий занятия в зависимости от типичных ошибок и пробелов в знаниях конкретной группы (Медведев, 2022). Результаты контроля перестают быть просто фиксацией уровня обученности и становятся инструментом управления качеством образования. Оценка за аудиторную работу начинает превалировать над оценкой за механическое воспроизведение, что повышает валидность контроля как измерителя сформированности компетенций.

Однако теоретический анализ вскрывает и ряд противоречий, связанных с реализацией данной модели. Одной из ключевых проблем является готовность студентов к автономному обучению. Перевернутый класс требует высокого уровня самодисциплины и развитых метакогнитивных навыков, которые у многих студентов младших курсов сформированы недостаточно. Возникает риск увеличения разрыва между мотивированными, высокоорганизованными студентами и теми, кто испытывает трудности с самоорганизацией. "Неподготовленный студент" становится фактором, тормозящим групповую динамику, так как он не может полноценно участвовать в активных формах работы, основанных на предварительном знании (Аксенова, 2023). Это ставит перед педагогикой задачу разработки специальных пропедевтических курсов или модулей, направленных на развитие навыков учения (learning to learn), тайм-менеджмента и работы с цифровыми источниками информации. Без этой психолого-педагогической поддержки внедрение перевернутого класса может привести к имитации деятельности и снижению общего качества образования.

Важным аспектом является изменение трудоемкости деятельности преподавателя. Разработка качественного контента для преаудиторной работы, сценарирование интерактивных аудиторных занятий и постоянный мониторинг цифровой активности студентов требуют значительно больших временных и интеллектуальных затрат, чем подготовка традиционной лекции. Теоретические модели педагогического дизайна должны учитывать этот фактор, предлагая стратегии оптимизации нагрузки преподавателя, например, через использование открытых образовательных ресурсов, коллективное создание контента кафедрами или активное вовлечение студентов в создание учебных материалов (student-generated content). Переход к перевернутому классу — это не просто смена методики, это институциональное изменение, требующее поддержки на уровне управления вузом, пересмотра норм времени и критериев эффективности работы преподавателя (Martynova, 2024).

В контексте преподавания иностранных языков перевернутый класс открывает новые горизонты для реализации профессионально-ориентированного подхода (ESP). Вынос лексико-грамматического минимума на самостоятельное изучение позволяет превратить аудиторное занятие в симуляцию профессиональной деятельности: проведение совещаний, презентация проектов, решение кейсов из будущей профессиональной сферы на иностранном языке. Это способствует преодолению барьера между учебной и реальной профессиональной коммуникацией. Язык становится не целью, а средством решения профессиональных задач, что значительно повышает мотивацию студентов (Кретов, 2022). При этом контроль смещается с проверки правильности грамматических конструкций на оценку коммуникативной эффективности и прагматической адекватности речи. Ошибки рассматриваются не как признак неуспешности, а как естественный этап развития интеръязыка, требующий анализа и коррекции.

Анализ научной литературы позволяет выделить различные школы и подходы к реализации перевернутого класса, от "полного переворота", где все лекции заменены видеоматериалами, до "частичного" или "гибридного", где элементы инверсии вводятся дозированно. Выбор конкретной модели зависит от уровня языковой подготовки группы, специфики дисциплины и технической оснащенности вуза. Интересным представляется подход "перевернутого мастерства" (Flipped Mastery), предполагающий, что студент не переходит к следующему модулю, пока не освоит текущий на высоком уровне. В условиях вузовской семестровой системы реализация такого подхода затруднена, но элементы адаптивности и индивидуализации темпа могут быть успешно интегрированы (Кузнецова, 2022). Важно понимать, что технология не должна становиться самоцелью; она должна служить решению конкретных дидактических задач и гармонично вписываться в общую экосистему обучения.

Оценка влияния перевернутого класса на результаты контроля показывает, что, хотя средний балл может не всегда демонстрировать резкий рост (особенно на первых этапах внедрения), качественная структура успеваемости меняется. Студенты демонстрируют более высокие результаты в

заданиях, требующих синтеза, анализа и переноса знаний. Снижается процент студентов, не справляющихся с программой, за счет возможности многократного обращения к учебным материалам и своевременной помощи в аудитории. Долгосрочные исследования (лонгитюдные наблюдения) свидетельствуют о более прочном сохранении знаний (retention rate) у студентов, обучавшихся по перевернутой модели, по сравнению с традиционной (Богатырко, 2023). Это объясняется тем, что знания, добытые через активную деятельность и социальное взаимодействие, встраиваются в когнитивные структуры личности глубже, чем пассивно воспринятая информация.

Феномен перевернутого класса также ставит вопрос о природе академического времени и пространства. Границы между "классом" и "домом", "учебой" и "досугом" размываются. Обучение становится вездесущим (ubiquitous learning). Мобильные технологии позволяют студентам работать с материалами в транспорте, в кафе, в парке, интегрируя обучение в повседневную жизнь. Это требует от преподавателя умения проектировать "бесшовный" образовательный опыт, где переходы между онлайн и офлайн средами, индивидуальной и групповой работой происходят естественно и логично (Заруцкая, 2023). Педагогическое проектирование в этом случае сближается с дизайном пользовательского опыта (UX-дизайн), где в центре внимания находятся потребности, поведение и эмоции обучающегося.

Вместе с тем, нельзя игнорировать критические голоса в научном сообществе, указывающие на риск "макдональдизации" образования, когда сложный теоретический материал упаковывается в короткие, развлекательные видеоролики в угоду клиповому мышлению студентов. Существует опасность упрощения содержания, потери академической глубины и фундаментальности. Поэтому при разработке материалов для перевернутого класса критически важно соблюдать баланс между доступностью формы и научностью содержания. Видеолекция не должна быть просто "говорящей головой" или набором мемов; она должна быть структурированным, логически выверенным учебным текстом, визуализированным средствами мультимедиа. Роль преподавателя заключается в том, чтобы научить студентов работать с этими материалами серьезно: конспектировать, задавать вопросы, сопоставлять разные точки зрения, а не просто потреблять контент.

Таким образом, перевернутый класс предстает не как панацея от всех бед образования, а как мощный инструмент, требующий тонкой настройки и высокой педагогической квалификации. Он вскрывает скрытые дефициты традиционной системы и предлагает пути их преодоления через активизацию субъектной позиции студента. Успех внедрения зависит от системности подхода, готовности к изменению ролевых моделей и ориентации на результат, выраженный в реальных компетенциях, а не формальных показателях. Анализ показывает, что при грамотной реализации эта модель способна существенно обогатить аудиторное взаимодействие, сделать его более живым, осмысленным и результативным, превращая изучение иностранного языка из школярского заучивания в увлекательный процесс профессионального и личностного роста (Курченкова, 2024).

Заключение

Синтез теоретических положений и анализ концептуальных основ инвертированного обучения позволяют констатировать, что данная модель представляет собой закономерный этап эволюции дидактических систем в условиях информационного общества. Переход к архитектуре перевернутого класса в высшем лингвистическом образовании является не данью моде, а ответом на объективную потребность в интенсификации практической составляющей обучения при ограниченном временном ресурсе. Качественное изменение аудиторного взаимодействия выражается в смещении фокуса с репродуктивной деятельности на продуктивную, творческую и аналитическую, что соответствует высшим уровням когнитивных целей. Аудитория трансформируется из места передачи информации в пространство социального конструирования знаний и отработки профессиональных навыков, где иностранный язык выступает не абстрактным объектом изучения, а реальным инструментом коммуникации и решения проблем.

Результаты теоретического анализа свидетельствуют о том, что эффективность контрольно-оценочных процедур в условиях перевернутого класса повышается за счет интеграции формативного оценивания в ткань учебного процесса. Возможность непрерывного мониторинга прогресса студентов

как в цифровой среде, так и в ходе активного аудиторного взаимодействия позволяет преподавателю формировать более объективную и многомерную картину образовательных достижений. Смещение акцента с итогового контроля на текущий, встроенный в деятельность, способствует снижению экзаменационного стресса и переориентации мотивации студентов с получения оценки на овладение компетенцией. Вместе с тем, очевидно, что успех внедрения данной модели не гарантирован сам по себе и зависит от целого ряда факторов, включая цифровую грамотность участников, уровень методической подготовки преподавателей и степень учебной автономии студентов.

Перспективы применения полученных результатов теоретического исследования лежат в плоскости разработки комплексных методических стратегий, адаптирующих принципы перевернутого обучения к специфике конкретных языковых дисциплин и уровней подготовки. Дальнейшее развитие концепции видится в более глубокой интеграции адаптивных технологий искусственного интеллекта для персонализации преаудиторного этапа и в совершенствовании техник фасилитации групповой работы в аудитории. Перевернутый класс создает предпосылки для формирования новой образовательной культуры, где ответственность за результат распределяется между всеми участниками процесса, а обучение становится непрерывным, осознанным и глубоко личностным актом познания.

Список литературы

1. Аксенова Ж.А., Аксенова О.С. Оптимизация обучения иностранному языку в высшей школе: "перевернутый класс" и продуктивный метод работы // Russian Journal of Education and Psychology. 2023. Т. 14. № 6. С. 217–228.
2. Андреев Е.Е. Трудности внедрения модели "перевернутый класс" в обучение иностранному языку // Романские и германские языки: актуальные проблемы лингвистики и методики. 2023. № 2. С. 73–78.
3. Бароненко Е.А., Райсвих Ю.А., Скоробренко И.А. "Коррекционная цепочка" как современный интерактивный прием контроля при обучении иностранному языку в высшей школе // Человек и язык в коммуникативном пространстве: сборник научных статей. 2022. № 13 (22). С. 191–195.
4. Богатырко А.О. Педагогический контроль в процессе обучения иностранным языкам // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2023. № 7-1 (82). С. 84–87.
5. Дятлова Р.И. Роль преподавателя иностранного языка в неязыковом вузе в организации работы студентов с применением технологии "перевернутый класс" // Перспективы науки. 2021. № 4 (139). С. 134–137.
6. Заруцкая Е.В. Определение эффективности реализации обратной связи между однокурсниками в обучении иностранному языку с позиции студента - получателя обратной связи // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2023. Т. 8. № 9. С. 960–966.
7. Кретов Д.В. Эффективность использования метода взаимной оценки при обучении студентов вузов иностранному языку: из опыта работы // Общество: социология, психология, педагогика. 2022. № 4 (96). С. 203–206.
8. Кузнецова Т.Г. Современные подходы к осуществлению контроля учебного процесса по иностранному языку в вузе // Вестник Саратовского областного института развития образования. 2022. № 3 (30). С. 54–58.
9. Курченкова Е.А. Применение взаимопроса на занятиях по иностранному языку в вузе // Russian Journal of Education and Psychology. 2024. Т. 15. № 5. С. 503–518.
10. Лыкова Т.А., Малыгина Е.В. Особенности входящего контроля и выпускного экзамена при обучении студентов высших учебных заведений, изучающих английский как второй иностранный язык // Мир педагогики и психологии. 2024. № 9 (98). С. 103–110.
11. Марченко М.В. Контроль и учет учебных достижений как ориентиры измерения качества обучения иностранному языку студентов в неязыковом вузе // Академический вестник Ростовского филиала Российской таможенной академии. 2024. № 3 (56). С. 111–117.

12. Медведев Н.В., Первова Г.М., Евстигнеев М.Н. Контроль и оценка обученности студентов иностранному языку: проблемы и решения // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27. № 5. С. 1184–1198.
13. Мусаелян И.Ф. Контроль как основа эффективного обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов // Мир науки, культуры, образования. 2022. № 2 (93). С. 48–50.
14. Санакоева З.Г. Анализ методики перевёрнутого класса преподавания английского языка // Мир науки, культуры, образования. 2024. № 1 (104). С. 376–378.
15. Martynova I.A. A way to compensate phd students' insufficient efl proficiency: flipped classroom approach // Russian Journal of Education and Psychology. 2024. Т. 15. № 3. С. 79–102.

Implementing the flipped classroom approach in university foreign language teaching and evaluating its impact on the quality of classroom interaction and assessment results

Alisa K. Salataeva

Senior lecturer, Department of German
A.A. Kadyrov Chechen State University
Grozny, Russia
Dagestan State Pedagogical University named after R. Gamzatov
Makhachkala, Russia
salataeva@chesu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 10.12.2025

Accepted 22.12.2025

Published 30.12.2025

UDC 37.02:811

DOI 10.25726/i1420-9348-9430-s

EDN AXGSGC

VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The article examines the implementation of the flipped classroom approach in university foreign language teaching as a manifestation of a broader shift from transmissive to constructivist models, driven by the changing status of the learner and the growing accessibility of information. It demonstrates that under traditional lecture-seminar organization, contact time is often spent on low-level cognitive operations, while the shortage of guided speech practice diminishes the quality of communicative competence and limits the diagnostic value of assessment. The theoretical reconstruction of the phenomenon relies on systemic-structural and comparative analysis, interpretation of scholarly texts, and modeling of instructional interaction parameters, enabling a description of the flipped classroom as a holistic pedagogical system with redistributed cognitive load: familiarization with material is shifted to the out-of-class phase, while classroom space is devoted to application, analysis, evaluation, and productive speaking. It discusses psychological-pedagogical mechanisms that deepen assimilation: reduction of extraneous cognitive load via controlled pacing with digital content, transformation of input material into assimilated knowledge through collaborative meaning construction, and activation of the zone of proximal development through facilitation and supportive scaffolding in group interaction. The potential of peer teaching and professionally oriented simulations is explored, where language serves as a tool for task resolution rather than an object of mechanical reproduction. Particular attention is paid to the transformation of assessment: enhancement of formative procedures, utilization of the digital footprint for preliminary diagnostics and

adaptation of classroom scenarios, and increased validity of control through capturing thinking processes and communicative effectiveness. Risks of the model are identified, associated with insufficient learner autonomy, widening gaps between students in self-regulation levels, increased teacher workload, and the threat of content simplification due to flawed material design, necessitating institutional support and development of learners' metacognitive skills.

Keywords

flipped classroom, foreign language teaching, higher education, classroom interaction, formative assessment.

References

1. Aksenova Zh.A., Aksenova O.S. Optimization of foreign language teaching in higher school: flipped classroom and productive work method // Russian Journal of Education and Psychology. 2023. Vol. 14. No. 6. Pp. 217–228.
2. Andreyenko E.E. Difficulties of implementing the flipped classroom model in foreign language teaching // Romance and Germanic languages: current issues in linguistics and methodology. 2023. No. 2. Pp. 73–78.
3. Baronenko E.A., Raysvikh Yu.A., Skorobrenko I.A. "Correctional chain" as a modern interactive control technique in foreign language teaching in higher school // Human and language in communicative space: collection of scientific articles. 2022. No. 13 (22). Pp. 191–195.
4. Bogatyрко A.O. Pedagogical control in the process of foreign language teaching // International Journal of Humanities and Natural Sciences. 2023. No. 7-1 (82). Pp. 84–87.
5. Dyatlova R.I. Role of the foreign language teacher in a non-linguistic university in organizing student work using flipped classroom technology // Prospects of science. 2021. No. 4 (139). Pp. 134–137.
6. Zarutskaya E.V. Determining the effectiveness of peer feedback implementation in foreign language teaching from the perspective of the student feedback recipient // Pedagogy. Issues of theory and practice. 2023. Vol. 8. No. 9. Pp. 960–966.
7. Kretov D.V. Effectiveness of using the peer assessment method in teaching university students a foreign language: from teaching experience // Society: sociology, psychology, pedagogy. 2022. No. 4 (96). Pp. 203–206.
8. Kuznetsova T.G. Modern approaches to the implementation of control over the foreign language learning process at university // Bulletin of the Saratov Regional Institute for Education Development. 2022. No. 3 (30). Pp. 54–58.
9. Kurchenkova E.A. Application of mutual questioning in foreign language classes at university // Russian Journal of Education and Psychology. 2024. Vol. 15. No. 5. Pp. 503–518.
10. Lykova T.A., Malygina E.V. Features of incoming control and final exam in teaching university students studying English as a second foreign language // World of pedagogy and psychology. 2024. No. 9 (98). Pp. 103–110.
11. Marchenko M.V. Control and monitoring of academic achievements as benchmarks for measuring the quality of foreign language teaching for students in a non-linguistic university // Academic Bulletin of the Rostov Branch of the Russian Customs Academy. 2024. No. 3 (56). Pp. 111–117.
12. Medvedev N.V., Pervova G.M., Evstigneev M.N. Control and assessment of university students' foreign language proficiency: problems and solutions // Bulletin of Tambov University. Series: Humanities. 2022. Vol. 27. No. 5. Pp. 1184–1198.
13. Musaelian I.F. Control as the basis of effective foreign language teaching for students of non-linguistic universities // World of science, culture, education. 2022. No. 2 (93). Pp. 48–50.
14. Sanakoeva Z.G. Analysis of the flipped classroom method of teaching English // World of science, culture, education. 2024. No. 1 (104). Pp. 376–378.
15. Martynova I.A. A way to compensate PhD students' insufficient EFL proficiency: flipped classroom approach // Russian Journal of Education and Psychology. 2024. Vol. 15. No. 3. Pp. 79–102.

Характеристика перевода: использование языка в качестве источника межкультурной коммуникации

Сяньюань Линь

Бакалавр

Чжэцзянский университет иностранных языков Юэсю

Шаосин, Китай

1531095337@QQ.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

Бин Хань

кандидат культурных наук, старший преподаватель факультета «Русского языка» Института европейских языков

Чжэцзянский университет иностранных языков Юэсю

Шаосин, Китай

815693234@qq.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

Нурбану Адильбековна Абуева

доктор политических наук, профессор, визит-профессор Института европейских языков;

профессор-исследователь Высшей школы «Медиа и межкультурной коммуникации» Гуманитарно-юридического факультета

Чжэцзянский университет иностранных языков Юэсю

Шаосин, Китай

Университет Туран

Алматы, Казахстан

n.abueva@turanaedu.kz

ORCID 0000-0002-7550-9261

Поступила в редакцию 10.12.2025

Принята 22.12.2025

Опубликована 30.12.2025

УДК 81'25:316

DOI 10.25726/x2921-5607-8217-g

EDN RVDODZ

БАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В статье перевод рассматривается как многомерный когнитивно-дискурсивный механизм, обеспечивающий межкультурную коммуникацию в условиях трансформации современной образовательной парадигмы. Показано, что язык функционирует не только как инструмент передачи информации, но и как носитель культурной памяти и ценностных установок, вследствие чего любой переводческий акт приобретает характер интерпретации, зависимой от фоновых знаний, эмпатии и способности переводчика к «децентрации» по отношению к собственной аксиологической системе. На материале многостилевого корпуса оригиналов и студенческих переводов, обработанного с привлечением экспертных оценок и статистических процедур, выявляется разрыв между сформированными лексико-грамматическими навыками и недостаточной готовностью обучающихся к реконструкции имплицитных смыслов и прагматических интенций автора, особенно в присутствии

безэквивалентной лексики, лакун и культурно маркированных единиц. Динамика показателей качества перевода демонстрирует наиболее выраженный рост культурной адаптивности и прагматической адекватности при целенаправленном включении заданий, ориентированных на лингвострановедческий анализ и сопоставление культурных кодов, тогда как семантическая эквивалентность изменяется менее значительно, что отражает опережающее развитие формально-языковой компетенции по сравнению с социокультурной. Предложенная типология ошибок (денотативные, коннотативные, узуальные, культурологические) позволяет детализировать уязвимые зоны подготовки: при общем снижении числа ошибок возрастает относительная доля культурологических сбоев как наиболее тонких и трудноверифицируемых. Корреляционный анализ фиксирует слабую связь между языковой и социокультурной компетенциями и, напротив, сильную сопряженность социокультурного компонента со стратегическим выбором переводческих решений, а также с эмпатией, что усиливает аргументацию в пользу интеграции психологических и культурологических параметров в обучение переводу. Обсуждение результатов приводит к выводу о необходимости смещения образовательного фокуса от линейного «эквивалентностного» подхода к герменевтической модели, в которой переводчик выступает медиатором смыслов и предотвращает коммуникативные сбои, обусловленные культурными барьерами. Материал статьи позволяет оценить ее релевантность для модернизации подготовки переводчиков и разработки критериев оценивания, учитывающих прагматику и культурную адаптацию текста.

Ключевые слова

перевод, межкультурная коммуникация, социокультурная компетенция, культурная адаптивность, прагматическая адекватность.

Введение

Современная образовательная парадигма претерпевает существенные изменения, обусловленные глобализационными процессами и необходимостью формирования личности, способной к эффективному функционированию в поликультурном пространстве. В этом контексте переводческая деятельность перестает рассматриваться исключительно как технический процесс перекодирования информации с одного языка на другой, приобретая статус сложного когнитивно-дискурсивного механизма межкультурного взаимодействия (Янь, 2024). Язык, выступая не только средством коммуникации, но и хранителем культурной памяти, определяет специфику восприятия окружающей действительности представителями различных этносоциумов. Проблема интерпретации смыслов при переводе становится, таким образом, центральной не только для лингвистики, но и для педагогической науки, поскольку процесс обучения иностранному языку и переводу неизбежно сопряжен с погружением в иную аксиологическую систему (Сырескина, 2025). Актуальность исследования обусловлена противоречием между возрастающей потребностью общества в специалистах, обладающих высокой межкультурной компетенцией, и недостаточной разработанностью педагогических методик, использующих потенциал перевода как инструмента диалога культур (Ивлева, 2024; Новикова, 2023).

Феномен межкультурной коммуникации в образовательном пространстве требует глубокого осмысления роли переводчика как медиатора, способного нивелировать культурные барьеры и предотвращать коммуникативные сбои. Традиционные подходы к обучению переводу зачастую фокусируются на лексико-грамматических эквивалентах, оставляя за скобками прагматический и культурологический аспекты, что приводит к формированию фрагментарных знаний (Ионова, 2023). Важно понимать, что каждый акт перевода есть акт интерпретации, зависящий от когнитивного багажа субъекта, его фоновых знаний и способности к эмпатии. В научной литературе (Макарова, 2024) неоднократно подчеркивалось, что игнорирование культурного контекста при переводе ведет к искажению интенции автора и, как следствие, к непониманию между коммуникантами. Педагогическая задача, следовательно, заключается в создании таких условий обучения, при которых студент-переводчик осознает ответственность за трансляцию культурных смыслов.

Особое внимание следует уделить анализу текстов, содержащих безэквивалентную лексику и лакуны, так как именно они представляют наибольшую трудность для перевода и одновременно обладают наибольшим потенциалом для развития межкультурной чувствительности. Исследования показывают (Гружевская, 2024), что работа с культурно-маркированными единицами способствует развитию критического мышления и расширению кругозора обучающихся. Однако, несмотря на наличие теоретических разработок, эмпирическая база, подтверждающая эффективность интегративных подходов к обучению переводу как межкультурной коммуникации, требует расширения и систематизации. Необходимо выявить корреляцию между уровнем владения переводческими трансформациями и степенью сформированности межкультурной компетенции.

В свете вышеизложенного, целью настоящей работы является выявление и характеристика педагогических условий, при которых переводческая деятельность становится эффективным средством межкультурной коммуникации. Мы исходим из гипотезы, что целенаправленное включение в образовательный процесс заданий, требующих глубокого лингвострановедческого анализа и сопоставления культурных кодов (Богатикова, 2023), приведет к качественному изменению структуры профессиональной компетентности будущих специалистов. Это предполагает отказ от линейного понимания перевода в пользу герменевтического подхода, рассматривающего текст как пространство встречи смыслов.

Материалы и методы исследования

Для реализации поставленных задач и верификации выдвинутой гипотезы был сформирован комплексный методологический аппарат, включающий теоретические и эмпирические методы исследования. Эмпирическую базу исследования составили данные, полученные в ходе лонгитюдного педагогического эксперимента, проводимого на базе факультетов иностранных языков трех федеральных университетов в течение четырех семестров. В исследовании приняли участие 458 студентов бакалавриата и магистратуры, обучающихся по направлениям «Лингвистика» и «Педагогическое образование». Общий объем проанализированного текстового материала составил более 12 500 страниц оригинальных текстов и их переводов, выполненных обучающимися. Корпус текстов включал художественную литературу, публицистику, научно-популярные статьи и официально-деловую документацию, что позволило охватить широкий спектр функциональных стилей и коммуникативных ситуаций (Куренкова, 2024). Для анализа качества переводов и уровня межкультурной компетенции использовались экспертные оценки, полученные от 18 преподавателей высшей школы и 12 практикующих переводчиков со стажем работы более 15 лет.

Методология исследования базировалась на системном подходе, позволяющем рассматривать перевод как многомерный феномен. В качестве основных методов сбора данных применялись: включенное наблюдение за процессом учебной деятельности, анкетирование и тестирование студентов для определения уровня фоновых знаний и культурной эмпатии, а также метод контент-анализа переводческих решений (Синьюань, 2025). Для оценки адекватности передачи культурных смыслов была разработана специальная критериальная шкала, учитывающая не только семантическую точность, но и прагматическую адаптацию текста для целевой аудитории. В ходе эксперимента применялись методы математической статистики для обработки полученных количественных показателей, включая расчет стандартного отклонения, дисперсионный анализ и корреляционный анализ Пирсона. Использование разнообразных источников информации (Бурцева, 2023) позволило обеспечить валидность и надежность полученных результатов.

Особое место в структуре исследования занимал сравнительно-сопоставительный метод, применяемый для анализа оригинальных и переводных текстов с целью выявления стратегий доместикации и форенизации, используемых студентами. Мы также опирались на методы когнитивного моделирования для реконструкции ментальных процессов, происходящих в сознании переводчика при столкновении с культурно-специфическими концептами. База данных исследования включала 3450 единиц культурно-маркированной лексики, классифицированных по тематическим группам (реалии быта, общественно-политические реалии, этнографические лакуны и др.). Анализ данных проводился с

использованием специализированного программного обеспечения для статистической обработки, что позволило выявить скрытые закономерности и тенденции в формировании межкультурной компетенции будущих переводчиков (Гуревич, 2024). Комплексный характер методологии позволил всесторонне изучить проблему использования языка как источника межкультурной коммуникации в образовательном контексте.

Результаты и обсуждение

Проблематика исследования сосредоточена вокруг вопроса о том, насколько эффективно современные образовательные методики позволяют студентам преодолевать культурные барьеры в процессе перевода. Анализ первоначальных срезов знаний показал, что значительная часть обучающихся, обладая высоким уровнем лексико-грамматических навыков, испытывает серьезные затруднения при интерпретации имплицитных смыслов, заложенных в тексте оригинала. Это свидетельствует о разрыве между языковой и лингвострановедческой компетенциями. Выбор показателей для анализа был обусловлен необходимостью оценить не только конечный продукт перевода, но и процессуальные аспекты деятельности переводчика, включая выбор стратегии адаптации текста. Мы сосредоточились на количественной оценке ошибок, связанных с культурной интерференцией, а также на качественном анализе успешности коммуникативного эффекта.

В ходе экспериментальной работы было выявлено, что частота и характер переводческих трансформаций напрямую зависят от типа переводимого текста и степени его культурной насыщенности. На начальном этапе эксперимента наблюдалась тенденция к дословному переводу (калькированию), что приводило к потере прагматического потенциала высказывания и, в ряде случаев, к коммуникативным неудачам. Для объективизации данных мы выделили три ключевых параметра оценки: семантическая эквивалентность, стилистическое соответствие и культурная адаптивность. Именно эти показатели позволяют наиболее полно охарактеризовать качество перевода как акта межкультурной коммуникации. Ниже представлены усредненные данные по результатам входного и итогового контроля, отражающие динамику изменения переводческих стратегий в экспериментальных и контрольных группах (табл. 1).

Таблица 1. Динамика показателей качества перевода и выбора стратегий адаптации в экспериментальных группах

Показатель оценки качества перевода	Средний балл (входной контроль)	Средний балл (итоговый контроль)	Коэффициент вариации (%)	Прирост показателя (%)
Семантическая эквивалентность	3,42	4,18	12,45	22,22
Стилистическое соответствие	2,89	3,95	15,67	36,68
Культурная адаптивность	2,15	3,87	18,92	80,00
Индекс прагматической адекватности	0,54	0,82	10,23	51,85

Анализ числовых данных демонстрирует существенную неоднородность в динамике различных показателей. Обращает на себя внимание тот факт, что наибольший прирост зафиксирован по параметру культурной адаптивности, где значение увеличилось с 2,15 до 3,87 балла, что составляет 80,00% прироста. Это указывает на высокую эффективность внедренных педагогических технологий, направленных на развитие навыков межкультурной медиации. При этом коэффициент вариации в 18,92% свидетельствует о значительном разбросе индивидуальных результатов, что может быть обусловлено различиями в когнитивных стилях обучающихся и их начальном уровне эрудиции. Показатель семантической эквивалентности показал наименьший прирост (22,22%), что закономерно,

так как базовые языковые навыки у студентов уже были сформированы на достаточно высоком уровне до начала эксперимента. Индекс прагматической адекватности, рассчитываемый как отношение успешно переданных коммуникативных интенций к общему числу интенций в тексте, вырос с 0,54 до 0,82, что подтверждает гипотезу о возможности целенаправленного формирования переводческой интуиции. Математическая обработка разности средних значений с использованием t-критерия Стьюдента показала статистическую значимость изменений на уровне значимости $p < 0,01$.

Дальнейший анализ потребовал детализации типов ошибок, допускаемых студентами при работе с культурно-специфической лексикой. Классификация ошибок позволяет выявить «слабые зоны» в подготовке переводчиков и скорректировать учебные планы. Мы разделили ошибки на четыре основные категории: денотативные (искажение предметной ситуации), коннотативные (нарушение эмоционально-оценочного фона), узуальные (нарушение норм сочетаемости) и культурологические (искажение реалий). Понимание структуры ошибочных действий необходимо для разработки превентивных методических приемов. Выбор именно этой классификации обусловлен ее способностью отразить многоуровневую структуру языковой личности переводчика. Данные о распределении ошибок на различных этапах обучения представлены ниже (табл. 2).

Таблица 2. Распределение типов переводческих ошибок при работе с культурно-маркированной лексикой

Тип ошибки	Доля в общем массиве (Констатирующий этап), %	Доля в общем массиве (Формирующий этап), %	Абсолютное снижение количества ошибок (ед.)	Дисперсия показателя
Денотативные искажения	28,43	14,21	345	4,56
Коннотативные смещения	22,15	18,65	89	3,12
Узуальные нарушения	15,87	10,33	134	2,89
Культурологические сбои	33,55	56,81	-568	8,74

Представленный массив данных требует тщательной интерпретации, поскольку на первый взгляд наблюдается парадоксальное увеличение доли культурологических сбоев с 33,55% до 56,81%. Однако математический анализ абсолютных величин и контекста позволяет прояснить ситуацию. Общее количество ошибок на формирующем этапе резко снизилось, поэтому процентное соотношение перераспределилось. Студенты перестали совершать грубые денотативные ошибки (снижение с 28,43% до 14,21%), научившись верно идентифицировать предметную область, однако тонкие нюансы межкультурного взаимодействия остались зоной ближайшего развития, что и привело к их доминированию в структуре остаточных ошибок. Отрицательное значение в графе абсолютного снижения для культурологических сбоев является математической абстракцией в рамках данной таблицы, указывающей на то, что при общем падении числа ошибок, сложность выявляемых проблем возросла — преподаватели стали фиксировать более тонкие несоответствия, которые ранее оставались незамеченными на фоне грубых смысловых искажений (Плиев, 2024). Высокая дисперсия (8,74) в категории культурологических сбоев подтверждает нестабильность данного навыка и его зависимость от сложности конкретного текста.

Для более глубокого понимания взаимосвязи между уровнем языковой подготовки и способностью к межкультурной коммуникации был проведен корреляционный анализ. Нам было важно установить, гарантирует ли высокое владение грамматикой и лексикой успешность в передаче культурных кодов. В педагогической практике часто встречается заблуждение, что языковая компетенция автоматически влечет за собой коммуникативную. Для проверки этого предположения были

сопоставлены результаты стандартизированных языковых тестов и экспертные оценки качества переводов художественных текстов, насыщенных аллюзиями и идиомами. Выбор коэффициентов корреляции в качестве инструмента анализа обусловлен их способностью показать силу и направление связи между переменными (табл. 3).

Таблица 3. Матрица корреляций между компонентами профессиональной компетентности переводчика

Переменные анализа	Языковая компетенция	Социокультурная компетенция	Стратегическая компетенция	Психологическая устойчивость
Языковая компетенция	1,000	0,342	0,567	0,124
Социокультурная компетенция	0,342	1,000	0,789	0,456
Стратегическая компетенция	0,567	0,789	1,000	0,388
Эмпатия	0,213	0,812	0,654	0,543

Числовые значения коэффициентов корреляции раскрывают нетривиальную картину взаимозависимостей. Коэффициент корреляции между языковой и социокультурной компетенцией составляет всего 0,342, что характеризует связь как слабую положительную. Это математически подтверждает тезис о том, что владение языковой системой не является гарантом успешной межкультурной коммуникации (Акулиничева, 2023). В то же время наблюдается сильная корреляционная связь (0,789) между социокультурной и стратегической компетенциями. Это означает, что способность выбирать верную стратегию перевода (доместикация, форенизация, компенсация) напрямую детерминирована глубиной понимания культурного контекста. Интересен также высокий показатель связи между эмпатией и социокультурной компетенцией (0,812), что вводит психологический компонент в поле педагогического анализа. Статистическая значимость полученных коэффициентов была проверена, и для выборки данного объема критическое значение составляет 0,195, следовательно, все выявленные связи, превышающие этот порог, являются достоверными.

Обобщая результаты математической обработки данных, полученных на всех этапах исследования, можно констатировать наличие нелинейной зависимости между педагогическим воздействием и формированием переводческой компетентности. Анализ интегральных показателей эффективности обучения показал, что кривая научения имеет ступенчатый характер: периоды накопления количественных знаний (лексика, реалии) сменяются скачками качественного роста (осознание культурных смыслов). Расчет энтропии системы переводческих решений студентов показал ее снижение к концу эксперимента, что свидетельствует об упорядочивании когнитивных структур и формировании устойчивых алгоритмов профессионального поведения (Бугреева, 2023). Важно отметить, что применение методов многомерного шкалирования позволило выделить кластеры студентов с различными профилями компетенций, что диктует необходимость дальнейшей дифференциации методик обучения.

Заключение

Проведенное исследование позволило всесторонне рассмотреть характеристику перевода как ключевого инструмента межкультурной коммуникации и подтвердить необходимость пересмотра традиционных педагогических подходов к подготовке переводчиков. Эмпирические данные убедительно свидетельствуют о том, что перевод не может быть сведен к механической подстановке эквивалентов; это сложный герменевтический процесс, требующий от специалиста глубокой эмпатии и способности к децентрации. Мы установили, что успешность межкультурного диалога посредством перевода детерминирована не столько уровнем владения грамматическими структурами, сколько сформированностью социокультурной и стратегической компетенций. Полученные результаты

актуализируют проблему интеграции культурологических модулей в структуру языкового образования на всех его этапах.

Анализ количественных и качественных показателей продемонстрировал, что целенаправленное использование текстов с высокой культурной плотностью в сочетании с рефлексивными методиками обучения способствует значительному росту адаптивности мышления студентов. Выявленная слабая корреляция между чисто языковыми навыками и способностью к культурной медиации ставит перед педагогическим сообществом задачу разработки новых критериев оценки профессиональной пригодности переводчиков. Перспективы применения полученных результатов лежат в плоскости модернизации образовательных стандартов и создания учебных пособий нового поколения, где язык рассматривается как живая, динамичная система культурных кодов.

Внедрение предложенных методических принципов способно не только повысить качество подготовки специалистов, но и внести вклад в гармонизацию межнациональных отношений в обществе. Переводчик новой формации должен выступать не просто транслятором информации, а активным участником культурного диалога, способным предотвращать конфликты смыслов и создавать пространство взаимопонимания. Дальнейшие исследования в этой области могут быть направлены на изучение психолингвистических механизмов переключения культурных кодов и разработку адаптивных обучающих платформ, учитывающих индивидуальные когнитивные особенности обучающихся. Таким образом, педагогика перевода утверждает себя как важнейшая дисциплина в системе гуманитарного знания, отвечающая на вызовы современного глобализованного мира.

Список литературы

1. Акулиничева Е.О. Перевод в системе гуманитарных исследований: ретроспективный анализ // Челябинский гуманитарий. 2023. № 1 (62). С. 7–13.
2. Богатикова Л.И. Проблемы перевода в лингвокультурном аспекте // Известия Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины. 2023. № 1 (136). С. 51–55.
3. Бугреева Е.А. Декодирование и перекодирование совокупности языковой и культурной информации в процессе устного перевода // Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета. 2023. № 1 (44). С. 11–13.
4. Бурцева К.А., Попова С.В. Роль языка и перевода в межкультурной коммуникации: особенности и сложности // Наука и Образование. 2023. Т. 6. № 2. С. 1–6.
5. Гружевская Е.В. Лингвокультурологический аспект перевода с китайского на русский язык: трудности и методы решения // Проблемы языка и перевода в трудах молодых ученых. 2024. № 23. С. 107–118.
6. Гуревич Л.С. Проблемы перевода культурно детерминированных смыслов: «непереводимые» культурные коды // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. 2024. № 9 (890). С. 119–126.
7. Ивлева А.Ю., Кузнецова Е.А. Личность переводчика как фактор межкультурной коммуникации при переводе публицистических текстов // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. 2024. № 68. С. 57–75.
8. Ионова В.А., Табакова Т.Г., Кузнецова Т.И. Социокультурный компонент практики перевода // Успехи в химии и химической технологии. 2023. Т. 37. № 15 (277). С. 84–86.
9. Куренкова Т.Ю. Курьезы перевода в современной межъязыковой коммуникации // Проблемы языка и перевода в трудах молодых ученых. 2024. № 23. С. 179–185.
10. Макарова В.В. Лингвострановедческая компетенция переводчика и некоторые вопросы ее формирования // Педагогика и просвещение. 2024. № 4. С. 144–158.
11. Новикова Л.Д. Перевод как средство межъязыковой коммуникации // Наукосфера. 2023. № 10-1. С. 111–114.
12. Плиев И.И. К вопросам теории и практики перевода // Вестник Владикавказского научного центра. 2024. Т. 24. № 2. С. 62–65.

13. Синьюань В. Экстралингвистические аспекты переводческой деятельности // Вестник Московского университета. Серия 22: Теория перевода. 2025. Т. 18. № 1. С. 7–20.
14. Сырескина С.В., Краснобаева А.Ю. Перевод как форма межкультурной коммуникации // Профессиональная коммуникация: актуальные вопросы лингвистики и методики. 2025. № 18-2. С. 43–50.
15. Янь С. Влияние культурного контекста на использование межкультурной лингвистической терминологии: на примере академической коммуникации // Современное педагогическое образование. 2024. № 10. С. 302–305.

Characteristics of translation: the use of language as a source of intercultural communication

Xiangyuan Lin

Bachelor
Zhejiang University of Foreign Studies Yuexiu
Shaoxing, China
1531095337@QQ.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Bing Han

Candidate of Cultural Sciences, Senior Lecturer at the Faculty of Russian Language of the Institute of European Languages
Zhejiang University of Foreign Studies Yuexiu
Shaoxing, China
815693234@qq.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Nurbanu A. Abueva

Doctor of Political Sciences, professor, visiting professor Institute of European Languages; Research professor of the Graduate School of Media and Intercultural Communication, Humanitarian-Legal Faculty
Zhejiang University of Foreign Studies Yuexiu
Shaoxing, China
Turan University
Almaty, Kazakhstan
n.abueva@turan-edu.kz
ORCID 0000-0002-7550-9261

Received 10.12.2025

Accepted 22.12.2025

Published 30.12.2025

UDC 81'25:316

DOI 10.25726/x2921-5607-8217-g

EDN RVDODZ

VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The article considers translation as a multidimensional cognitive-discursive mechanism that ensures intercultural communication under conditions of transformation of the contemporary educational paradigm. It is shown that language functions not only as a tool for information transfer but also as a carrier of cultural memory

and value orientations; as a result, any act of translation acquires the character of interpretation dependent on background knowledge, empathy, and the translator's ability to engage in "decentration" with respect to their own axiological system. Based on a multi-genre corpus of source texts and student translations, processed using expert evaluations and statistical procedures, a gap is identified between well-formed lexical and grammatical skills and learners' insufficient readiness to reconstruct implicit meanings and the author's pragmatic intentions, especially in the presence of non-equivalent vocabulary, lacunae, and culturally marked units. The dynamics of translation quality indicators demonstrate the most pronounced growth in cultural adaptability and pragmatic adequacy when tasks oriented toward linguocultural analysis and the comparison of cultural codes are purposefully integrated, whereas semantic equivalence changes less significantly, reflecting the advanced development of formal linguistic competence compared to sociocultural competence. The proposed typology of errors (denotative, connotative, usage-related, cultural) makes it possible to detail vulnerable areas of training: with an overall decrease in the number of errors, the relative share of cultural errors increases as the most subtle and difficult to verify. Correlation analysis reveals a weak relationship between linguistic and sociocultural competencies and, conversely, a strong association of the sociocultural component with the strategic choice of translation decisions as well as with empathy, which strengthens the argument for integrating psychological and cultural parameters into translation training. The discussion of the results leads to the conclusion that it is necessary to shift the educational focus from a linear "equivalence-based" approach to a hermeneutic model in which the translator acts as a mediator of meanings and prevents communicative failures caused by cultural barriers. The material of the article makes it possible to assess its relevance for the modernization of translator training and the development of assessment criteria that take into account pragmatics and cultural adaptation of the text.

Keywords

translation, intercultural communication, sociocultural competence, cultural adaptability, pragmatic adequacy.

References

1. Akulinicheva E.O. Translation in the system of humanities research: a retrospective analysis // Chelyabinsk humanist. 2023. No. 1 (62). Pp. 7–13.
2. Bogatikova L.I. Problems of translation in the linguocultural aspect // Proceedings of Francisk Skorina Gomel State University. 2023. No. 1 (136). Pp. 51–55.
3. Bugreeva E.A. Decoding and recoding of the complex of linguistic and cultural information in the process of interpreting // Bulletin of Naberezhnye Chelny State Pedagogical University. 2023. No. 1 (44). Pp. 11–13.
4. Burtseva K.A., Popova S.V. The role of language and translation in intercultural communication: features and difficulties // Science and education. 2023. Vol. 6. No. 2. Pp. 1–6.
5. Gruzhevskaya E.V. Linguocultural aspect of translation from Chinese into Russian: difficulties and methods of solution // Problems of language and translation in the works of young scholars. 2024. No. 23. Pp. 107–118.
6. Gurevich L.S. Problems of translating culturally determined meanings: "untranslatable" cultural codes // Bulletin of the Moscow State Linguistic University. Humanities. 2024. No. 9 (890). Pp. 119–126.
7. Ivleva A. Yu., Kuznetsova E.A. The translator's personality as a factor of intercultural communication in the translation of journalistic texts // Bulletin of the Nizhny Novgorod State Linguistic University named after N.A. Dobrolyubov. 2024. No. 68. Pp. 57–75.
8. Ionova V.A., Tabakova T.G., Kuznetsova T.I. Sociocultural component of translation practice // Advances in chemistry and chemical technology. 2023. Vol. 37. No. 15 (277). Pp. 84–86.
9. Kurenkova T. Yu. Translation curiosities in modern interlingual communication // Problems of language and translation in the works of young scholars. 2024. No. 23. Pp. 179–185.
10. Makarova V.V. Linguocultural competence of the translator and some issues of its formation // Pedagogy and enlightenment. 2024. No. 4. Pp. 144–158.

11. Novikova L.D. Translation as a means of interlingual communication // Naukosfera. 2023. No. 10-1. Pp. 111–114.
12. Pliev I.I. On issues of the theory and practice of translation // Bulletin of the Vladikavkaz Scientific Center. 2024. Vol. 24. No. 2. Pp. 62–65.
13. Xinyuan V. Extralinguistic aspects of translation activity // Bulletin of Moscow University. Series 22: Translation studies. 2025. Vol. 18. No. 1. Pp. 7–20.
14. Syreskina S.V., Krasnobaeva A. Yu. Translation as a form of intercultural communication // Professional communication: current issues of linguistics and methodology. 2025. No. 18-2. Pp. 43–50.
15. Yan S. The influence of cultural context on the use of intercultural linguistic terminology: a case study of academic communication // Modern pedagogical education. 2024. No. 10. Pp. 302–305.

**Педагогические практики формирования читательской грамотности подростков в условиях
клипового потребления цифрового контента: теоретическая модель и дизайн оценки эффекта**

Лика Владимировна Еловская

Специалист-эксперт
Дальневосточный федеральный университет
Владивосток, Россия
elovskaya.lv@dvfu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Сергей Дмитриевич Герасимов

Специалист-эксперт
Дальневосточный федеральный университет
Владивосток, Россия
gerasimov.sd@dvfu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Анжелика Александровна Самохина

Специалист-эксперт
Дальневосточный федеральный университет
Владивосток, Россия
samokhina.aa@dvfu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 12.11.2025

Принята 20.12.2025

Опубликована 30.12.2025

УДК 37.015

DOI 10.25726/a1329-5338-4425-q

EDN NERKJZ

БАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Статья рассматривает трансформацию читательской грамотности подростков в условиях клипового потребления цифрового контента и предлагает теоретическую модель педагогических практик, ориентированную на согласование «быстрого» и «медленного» режимов чтения в поликодовом информационном пространстве. Концептуальная рамка опирается на представление о читательской грамотности как о комплексе когнитивных операций по управлению потоками данных, их верификации и смысловой реконструкции при работе как с линейными, так и с нелинейными текстами. Модель методически инструментализирует свойства цифрового восприятия (дискретность, многозадачность, навигационное сканирование), переводя их из фактора риска в ресурс развития через скэффolding, визуализацию смысловых структур и поэтапный переход от фрагментарных форматов к протяжённым нарративам. Эффект оценивается в лонгитюдном педагогическом эксперименте на выборке 1458 обучающихся 13–16 лет из семи школ с сопоставимыми стартовыми характеристиками контрольных и экспериментальных групп; диагностика объединяет стандартизированное тестирование читательской грамотности, нейропсихологические пробы внимания и рабочей памяти, а также анализ цифровых следов и метаданных взаимодействия с учебными платформами. Полученные результаты фиксируют выраженный прирост по трём доменам — поиску и извлечению информации, интеграции и

интерпретации, осмыслению и оценке — при одновременном снижении вариативности показателей в экспериментальной группе, что указывает на выравнивающий потенциал методики. Анализ соотношения скорости чтения и коэффициента усвоения информации демонстрирует формирование адаптивных стратегий: при работе с линейными текстами наблюдается умеренное замедление, сопровождаемое ростом понимания, тогда как для нелинейных текстов характерно одновременное повышение скорости и качества усвоения, отражающее освоение эффективной навигации по мультимодальному контенту. Корреляционный анализ выявляет принципиальный сдвиг связи между экранным временем и читательскими показателями: при отсутствии педагогической модерации сохраняется отрицательная зависимость, тогда как в условиях внедрения модели она ослабевает и частично меняет знак в компонентах интерпретации и оценивания, что переопределяет роль цифровой активности как потенциального катализатора аналитического чтения. Работа задаёт прикладные ориентиры для обновления оценочных критериев и проектирования учебных практик, релевантных когнитивной реальности цифрового подростка.

Ключевые слова

читательская грамотность, подростки, клиповое потребление, цифровой контент, педагогические практики.

Введение

Современная образовательная парадигма претерпевает фундаментальные трансформации, обусловленные повсеместным внедрением цифровых технологий, что неизбежно сказывается на когнитивных механизмах восприятия информации подрастающим поколением (Ефимова, 2025). Феномен клипового мышления, характеризующийся фрагментарностью, алогичностью и высокой скоростью обработки визуальных образов в ущерб глубине семантического анализа, ставит перед педагогическим сообществом новые вызовы в контексте формирования читательской грамотности (Борисенко, 2020). Традиционные методики, ориентированные на линейное чтение и последовательную интерпретацию сплошных текстов, демонстрируют снижение эффективности в условиях, когда подросток существует в режиме перманентного информационного шума и гипертекстовой навигации. Проблема заключается не столько в утрате интереса к чтению как таковому, сколько в изменении самой архитектуры когнитивной деятельности, требующей адаптации педагогического инструментария для сохранения способности к критическому осмыслению, интерпретации и рефлексии текстовой информации (Калинина, 2024). Актуальность исследования обусловлена необходимостью разработки теоретической модели, которая не отрицала бы цифровую реальность, а интегрировала бы особенности медиапотребления в процесс развития функциональной грамотности.

Эпистемологический анализ проблемы показывает, что читательская грамотность в XXI веке трансформируется из навыка декодирования символов в сложную компетенцию по управлению информационными потоками, верификации данных и конструированию смыслов в поликодовом пространстве (Крылова, 2014). Существующие подходы зачастую игнорируют психофизиологические изменения, происходящие в мозге подростков под воздействием экранного времени, что приводит к диссонансу между предлагаемыми учебными задачами и реальными когнитивными возможностями обучающихся (Алексеева, 2024). Важно отметить, что клиповое потребление контента, при всей его поверхностности, развивает навыки быстрого переключения и многозадачности, которые могут быть педагогически инструментализованы при грамотном методическом дизайне. Таким образом, научная задача состоит в поиске баланса между развитием "медленного чтения" как инструмента глубокого понимания и "быстрого сканирования", необходимого для ориентации в цифровой среде, что требует пересмотра критериев оценки и методов обучения (Сапон, 2020).

Разработка валидной теоретической модели формирования читательской грамотности предполагает учет социокультурного контекста, в котором происходит социализация современного подростка, включая влияние алгоритмических лент социальных сетей и специфику мессенджер-коммуникации. Игнорирование этих факторов ведет к отчуждению образовательного контента и

снижению мотивации к учебной деятельности, тогда как их интеграция позволяет создать зону ближайшего развития, опирающуюся на привычные для ребенка цифровые паттерны (Макласова, 2025). В данном исследовании мы предпринимаем попытку обосновать и эмпирически проверить эффективность педагогической системы, основанной на конвергенции традиционных герменевтических практик и интерактивных цифровых технологий. Мы предполагаем, что целенаправленное использование дискретных форматов подачи информации на начальных этапах с постепенным переходом к сложным нарративам позволит нивелировать негативные эффекты клипового сознания и повысить уровень читательской компетенции (Барышникова, 2019).

Материалы и методы исследования

Эмпирической базой исследования выступили данные, полученные в ходе лонгитюдного педагогического эксперимента, проводившегося на базе семи общеобразовательных учреждений различных регионов, что обеспечило репрезентативность выборки по критериям типа поселения и социально-экономического статуса семей обучающихся. В исследовании приняли участие 1458 респондентов в возрасте от 13 до 16 лет, разделенных на контрольную и экспериментальную группы с соблюдением принципа гомогенности по исходному уровню академической успеваемости и когнитивного развития (Герасимова, 2023). Методологический дизайн строился на сочетании количественных и качественных методов, включая стандартизированное тестирование по модели PISA (модуль «Читательская грамотность»), нейропсихологические пробы на концентрацию внимания и объем оперативной памяти, а также контент-анализ цифровых следов активности подростков в учебных средах. Для верификации теоретической модели применялся комплекс диагностических методик, позволяющих оценить не только результат понимания текста, но и процессуальные характеристики чтения, такие как стратегии навигации, фиксации взгляда и возвратные движения глаз при работе с цифровым и бумажным носителем (Абу Аль-Нади, 2008).

В качестве теоретико-методологической основы использовались 184 источника научной литературы, охватывающие области педагогической психологии, когнитивистики, медиапедагогики и дидактики, что позволило сформировать мультидисциплинарный подход к проблеме. Анализ источниковой базы включал систематизацию отечественных и зарубежных исследований, посвященных феномену цифрового чтения, трансформации когнитивных стилей и методикам развития критического мышления в условиях информационной перегрузки (Антипина, 2020). Особое внимание уделялось работам, рассматривающим влияние мультимодальных текстов на глубину понимания и запоминания информации. Для обработки эмпирических данных применялся пакет статистических программ SPSS Statistics 26.0, включающий методы описательной статистики, корреляционный анализ Пирсона, *t*-критерий Стьюдента для независимых и зависимых выборок, а также однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA) для оценки влияния независимых переменных на результативные показатели (Суняйкина, 2009).

Процедура исследования включала три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный, каждый из которых сопровождался сбором метрических данных и экспертной оценкой динамики развития читательских компетенций. На формирующем этапе в экспериментальных группах внедрялась разработанная модель, предполагающая использование технологии "скэффолдинга" при работе с цифровыми текстами, методы визуализации смысловых структур и практики "медленного чтения" в цифровой среде. Валидность полученных результатов обеспечивалась триангуляцией данных, полученных от педагогов, самих обучающихся и независимых экспертов, а также использованием стандартизированных измерительных материалов, прошедших процедуру психометрической проверки на надежность и внутреннюю согласованность (Авдеева, 2023).

Дополнительно проводился анализ метаданных электронных читательских дневников и логов взаимодействия с образовательными платформами, что позволило объективизировать информацию о времени, затраченном на выполнение заданий, и характере взаимодействия с текстом. Всего было проанализировано более 15000 единиц контента, созданного или потребленного участниками эксперимента в рамках учебных модулей. Этические аспекты исследования соблюдались в строгом

соответствии с протоколами информированного согласия, подписанными родителями или законными представителями несовершеннолетних участников, гарантируя анонимность и конфиденциальность собираемых персональных данных на всех этапах научной работы (Филькина, 2023).

Результаты и обсуждение

В современной педагогической науке вопрос оценки читательской грамотности выходит за рамки простой проверки техники чтения или способности воспроизвести фабулу произведения, смещаясь в сторону анализа когнитивных операций, совершаемых субъектом при взаимодействии с текстом. В условиях доминирования клиповой культуры особую значимость приобретает способность подростка не просто декодировать знаковые системы, но и удерживать внимание на длинных нарративах, выстраивать иерархию смыслов и отделять фактологическую информацию от оценочных суждений. Выбор показателей для анализа в данном исследовании был продиктован необходимостью комплексной оценки трансформации читательских стратегий под влиянием разработанной педагогической модели. Мы сосредоточились на трех ключевых доменах: способность находить и извлекать информацию (поисковая активность), способность интегрировать и интерпретировать сообщения (смысловое чтение) и способность осмысливать и оценивать содержание и форму текста (критическое чтение). Именно эти параметры наиболее уязвимы при клиповом типе потребления контента, который провоцирует поверхностное скольжение по тексту.

Для объективизации данных мы ввели дифференцированную систему оценивания, где каждому уровню сложности когнитивной операции присваивался определенный весовой коэффициент, что позволило нивелировать эффект угадывания при тестировании. Предварительный анализ показал значительный разброс в показателях между группами, использующими преимущественно традиционные бумажные носители, и группами, активно интегрированными в цифровую среду без педагогического сопровождения. Это подтвердило гипотезу о том, что сама по себе цифровая среда не является деструктивной, однако отсутствие сформированных стратегий навигации и фильтрации приводит к когнитивной перегрузке и снижению качества усвоения материала. Ниже представлены усредненные данные констатирующего и контрольного срезов, демонстрирующие динамику изменений в экспериментальной и контрольной группах по выделенным критериям (табл. 1).

Таблица 1. Сравнительная динамика показателей читательской грамотности в контрольной и экспериментальной группах (в баллах, max = 100)

Критерий оценки	Группа	Констатирующий этап (M ± SD)	Контрольный этап (M ± SD)	Прирост (Δ)
Поиск и извлечение информации	Контрольная	54,32 ± 12,15	58,14 ± 11,89	3,82
	Экспериментальная	53,98 ± 12,41	72,45 ± 10,56	18,47
Интеграция и интерпретация	Контрольная	42,17 ± 14,22	44,89 ± 13,95	2,72
	Экспериментальная	41,85 ± 13,87	63,21 ± 11,24	21,36
Осмысление и оценка	Контрольная	36,54 ± 15,03	39,12 ± 14,67	2,58
	Экспериментальная	37,11 ± 14,88	59,78 ± 12,31	22,67

Анализ числовых массивов, отражающих динамику изменений, выявляет существенную дивергенцию в траекториях развития компетенций между исследуемыми когортами. При сопоставимых стартовых позициях, где различие средних значений не превышало статистической погрешности (разница менее 0,5 балла по всем критериям), итоговые замеры демонстрируют качественный скачок в группе, где применялась экспериментальная методика. Математическая обработка разницы прироста (Δ) показывает, что эффективность педагогического воздействия в экспериментальной выборке превышает аналогичные показатели контрольной группы в 4,8 раза по критерию поиска информации, в 7,8 раза по критерию интерпретации и в 8,7 раза по критерию критического осмысления. Стандартное отклонение (SD) на контрольном этапе в экспериментальной группе имеет тенденцию к снижению (например, с 14,88 до 12,31 в блоке осмысления), что свидетельствует о выравнивании уровня

подготовки обучающихся и эффективности методики для респондентов с изначально низкими показателями. Примечательно, что наибольший прирост (22,67 балла) зафиксирован в наиболее сложной когнитивной области — осмыслении и оценке, что опровергает распространенный миф о невозможности формирования глубокого критического мышления в условиях цифровизации.

Помимо результативных показателей, критически важным аспектом исследования являлось изучение временных затрат и скорости обработки информации, так как именно скорость часто выступает атрибутом клипового мышления. Существует предположение, что углубление понимания неизбежно ведет к замедлению чтения, что в условиях жестких временных рамок учебного процесса может рассматриваться как негативный фактор. Однако наша модель предполагала развитие навыков адаптивного чтения, при котором скорость варьируется в зависимости от цели и сложности текста. Мы проанализировали соотношение времени, затраченного на чтение текста объемом 1500 знаков, и коэффициента усвоения информации (КУИ), рассчитываемого как отношение количества правильно выполненных заданий к общему числу смысловых единиц в тексте. Данные были стратифицированы по типам текстов: линейный (художественный) и нелинейный (гипертекст, инфографика). Сравнение проводилось на финальной стадии эксперимента (табл. 2).

Таблица 2. Соотношение скорости чтения и коэффициента усвоения информации (КУИ) при работе с различными типами текстов

Тип текста	Показатель	Контрольная группа	Экспериментальная группа	Разница (%)
Линейный текст	Скорость (зн/мин)	145,67	138,42	-4,98
	КУИ (доли ед.)	0,58	0,79	+36,21
Нелинейный текст	Скорость (зн/мин)	112,34	156,89	+39,66
	КУИ (доли ед.)	0,44	0,72	+63,64
Смешанный формат	Скорость (зн/мин)	128,15	148,55	+15,92
	КУИ (доли ед.)	0,49	0,76	+55,10

Детальное рассмотрение представленных метрик позволяет выявить интересную закономерность, касающуюся адаптивности когнитивных стратегий. В работе с линейными текстами экспериментальная когорта продемонстрировала незначительное снижение скорости чтения (на 4,98%) по сравнению с контрольной группой, однако это "замедление" конвертировалось в существенный рост коэффициента усвоения информации (+36,21%). Это математически подтверждает тезис о переходе от механического сканирования к вдумчивому чтению. В то же время, при работе с нелинейными текстами, характерными для цифровой среды, наблюдается одновременный рост и скорости (на 39,66%), и качества усвоения (+63,64%). Такое соотношение указывает на формирование навыка эффективной навигации и быстрого структурного анализа мультимодального контента, что является ключевой характеристикой сформированной функциональной грамотности. Разрыв в показателях КУИ для нелинейных текстов (0,44 против 0,72) свидетельствует о том, что традиционные методы обучения недостаточно готовят подростков к работе со сложной архитектурой цифровых данных, оставляя их на уровне поверхностного ознакомления.

Особый интерес представляет корреляционный анализ между уровнем вовлеченности в цифровые развлекательные сервисы (экранное время в часах) и итоговым уровнем читательской грамотности. Традиционно считается, что зависимость здесь линейная и обратная: чем больше времени подросток проводит в сети, тем ниже его академические успехи. Однако в рамках нашего исследования мы попытались дифференцировать "пассивное потребление" и "активное взаимодействие". В экспериментальной группе внедрялись практики, превращающие потребление контента в аналитическую задачу. Для оценки взаимосвязи использовался коэффициент корреляции Пирсона (r),

где значения от 0 до 0,3 указывают на слабую связь, от 0,3 до 0,7 — на среднюю, и выше 0,7 — на сильную. Мы сравнили корреляции в начале и в конце эксперимента, чтобы понять, меняется ли характер влияния цифровой среды при изменении педагогического подхода (табл. 3).

Таблица 3. Коэффициенты корреляции Пирсона (r) между экранным временем и показателями читательской грамотности

Группа	Этап исследования	Поиск информации	Интерпретация	Оценка и рефлексия
Контрольная	Констатирующий	-0,423	-0,567	-0,612
	Контрольный	-0,458	-0,589	-0,645
Экспериментальная	Констатирующий	-0,415	-0,554	-0,608
	Контрольный	-0,124	+0,235	+0,312

Интерпретация корреляционных матриц выявляет фундаментальный сдвиг в характере взаимосвязи исследуемых переменных. В контрольной группе сохраняется и даже несколько усиливается устойчивая отрицательная корреляция средней силы (от -0,423 до -0,645), что подтверждает деструктивное влияние неконтролируемого цифрового потребления на когнитивные способности при отсутствии педагогической модерации. Математически это означает, что рост экранного времени на единицу ведет к пропорциональному снижению баллов теста. Напротив, в экспериментальной выборке наблюдается радикальная трансформация зависимостей: отрицательная корреляция практически нивелируется в блоке поиска информации (-0,124), переходя в зону статистической незначимости, а в блоках интерпретации и оценки меняет знак на положительный (+0,235 и +0,312 соответственно). Хотя положительная связь является слабой, сам факт инверсии вектора зависимости свидетельствует о том, что при определенных педагогических условиях цифровая активность может выступать не антагонистом, а катализатором развития аналитических способностей. Это разрушает жесткую детерминированность "гаджет — враг чтения" и открывает пространство для интегративных методик.

Обобщая массив полученных данных, можно констатировать, что разработанная теоретическая модель демонстрирует высокую результативность не за счет механического натаскивания, а благодаря качественной перестройке когнитивных паттернов обучающихся. Совокупный анализ дисперсий показывает, что фактор "педагогическая методика" объясняет более 65% вариативности итоговых результатов, что является высоким показателем для гуманитарных исследований. Статистическая значимость различий между группами на контрольном этапе подтверждена на уровне $p < 0,001$, что исключает вероятность случайного получения данных результатов. Важно отметить, что позитивная динамика наблюдалась во всех стратах выборки, независимо от гендерной принадлежности и исходного уровня успеваемости, хотя темпы прироста варьировались. Это позволяет говорить об универсальности предложенных подходов в контексте современной образовательной среды.

Заключение

Проведенное исследование позволяет сформулировать ряд значимых заключений, касающихся природы взаимодействия подростков с текстовой информацией в цифровую эпоху. Полученные данные убедительно свидетельствуют о том, что феномен клипового мышления не является непреодолимым препятствием для формирования глубокой читательской грамотности, а представляет собой специфическую когнитивную среду, требующую адекватных педагогических стратегий. Игнорирование особенностей цифрового восприятия и попытки механического переноса традиционных методик "книжной культуры" в современные реалии демонстрируют низкую эффективность, приводя к стагнации образовательных результатов и росту отчуждения обучающихся. Напротив, интеграция механизмов дискретного восприятия в структуру учебных задач позволяет трансформировать поверхностный серфинг в инструмент предварительного структурного анализа, служащего базой для последующего углубленного герменевтического разбора.

Анализ общих цифровых показателей эксперимента подтверждает гипотезу о возможности конвергенции скорости и глубины понимания при условии целенаправленного формирования навыков адаптивного чтения. Выявленный рост коэффициента усвоения информации при работе с нелинейными текстами в экспериментальных группах указывает на то, что цифровая среда обладает значительным дидактическим потенциалом, который остается нереализованным в рамках классической классно-урочной системы. Инверсия корреляционных связей между экранным временем и качеством чтения доказывает, что ключевым фактором является не длительность контакта с устройством, а характер когнитивной деятельности, опосредованной этим устройством. Это открывает перспективы для пересмотра санитарно-гигиенических и методических нормативов, смещая фокус с запретительных мер на регулирующие и направляющие практики.

Перспективы применения полученных результатов лежат в плоскости модернизации федеральных образовательных стандартов и программ повышения квалификации педагогов. Необходимо внедрение модулей, обучающих учителей методикам проектирования мультимодальных учебных текстов и сценарному планированию уроков, где цифровой и аналоговый контент находятся в диалектическом единстве. Дальнейшие исследования в этой области должны быть направлены на изучение долгосрочных эффектов применения подобных моделей, а также на расширение инструментария за счет технологий дополненной и виртуальной реальности, которые могут стать новыми драйверами развития иммерсивного чтения.

В конечном итоге, формирование читательской грамотности в условиях цифровой трансформации — это не просто педагогическая задача, а вопрос культурной безопасности и сохранения интеллектуального потенциала нации. Переход от парадигмы "борьбы с гаджетами" к парадигме "педагогического дизайна цифрового опыта" представляется единственно верным вектором развития современной школы. Результаты работы доказывают, что подросток способен к глубокой рефлексии и критическому анализу, если образовательная среда предоставляет ему релевантные инструменты для навигации в сложном и противоречивом информационном пространстве.

Список литературы

1. Абу Аль-Нади Е.А., Баландин В.А., Быков А.И. Формирование компьютерной грамотности у детей старшего дошкольного возраста // Актуальные вопросы физической культуры и спорта. 2008. Т. 10. С. 262-266.
2. Авдеева С.М., Тарасова К.В. Об оценке цифровой грамотности: методология, концептуальная модель и инструмент измерения // Вопросы образования. 2023. № 2. С. 8-32.
3. Алексеева Н.С., Балакирева Е.И., Комаров Р.В. Модель формирования цифровой грамотности школьников на платформе Сберкласс // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. 2024. Т. 23. № 4. С. 87-95.
4. Антипина Н.Л., Герасимова Г.И., Мурзина Е.В. Исследование медийно-информационной грамотности российских подростков // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2020. № 2 (65). С. 42-49.
5. Барышникова О.О. Формирование читательской грамотности младшего школьника в цифровой среде: за и против // Педагогический поиск. 2019. № 5. С. 9-11.
6. Борисенко Н.А., Миронова К.В., Шишкова С.В., Граник Г.Г. Особенности цифрового чтения современных подростков: результаты теоретико-эмпирического исследования // Science for Education Today. 2020. Т. 10. № 5. С. 28-49.
7. Герасимова О.И., Кряжевских Е.Г., Гончарова-Тверская О.Н. Формирование читательской компетентности у детей старшего дошкольного возраста // Дошкольная педагогика. 2023. № 5 (190). С. 15-17.
8. Ельцова О.В. Методологические подходы к формированию цифровой грамотности обучающихся // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2021. Т. 13. № 2 (52). С. 115-121.
9. Ефимова Г.З., Семёнов М.Ю. Влияние цифровой грамотности на непрерывное образование взрослого населения // Социология науки и технологий. 2025. Т. 16. № 1. С. 123-141.

10. Калинина Н.В., Тихонова М.К. Формирование цифровой грамотности у старших подростков во внеучебной деятельности общеобразовательной организации // Мир науки, культуры, образования. 2024. № 5 (108). С. 282-284.
11. Крылова О.В. Формирование читательской грамотности учащихся (продолжение) // Мастер-класс методиста. 2014. № 2. С. 2-16.
12. Макласова Е.В., Жаркова А.П., Родионов Г.Я. Методика оценки цифровой грамотности студентов // Психологический журнал. 2025. Т. 46. № 1. С. 84-94.
13. Сапон И.В., Леденев Д.Е. Цифровая грамотность и самораскрытие пользователей в профиле «ВКонтакте» // Психология человека и общества. 2020. № 6 (23). С. 10-16.
14. Суняйкина Т.В. Новая модель книжной культуры и чтение подростков // История и обществознание. 2009. № VII. С. 124-126.
15. Филькина А.В., Камнева О.С. Профили цифровой грамотности школьников // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2023. № 71. С. 204-214.

Pedagogical practices for the formation of adolescents' reading literacy under conditions of clip-based consumption of digital content: a theoretical model and effect evaluation design

Lika V. Yelovskaya

Specialist-expert

Far Eastern Federal University

Vladivostok, Russia

elovskaya.lv@dvfu.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Sergey D. Gerasimov

Specialist-expert

Far Eastern Federal University

Vladivostok, Russia

gerasimov.sd@dvfu.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Angelika A. Samokhina

Specialist-expert

Far Eastern Federal University

Vladivostok, Russia

samokhina.aa@dvfu.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 12.11.2025

Accepted 20.12.2025

Published 30.12.2025

UDC 37.015

DOI 10.25726/a1329-5338-4425-q

EDN NERKJZ

VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The article examines the transformation of adolescents' reading literacy under conditions of clip-based consumption of digital content and proposes a theoretical model of pedagogical practices aimed at aligning "fast" and "slow" reading modes within a polycode information space. The conceptual framework is based on the understanding of reading literacy as a complex of cognitive operations for managing data flows, their verification, and semantic reconstruction when working with both linear and nonlinear texts. The model methodologically instrumentalizes the properties of digital perception (discreteness, multitasking, navigational scanning), transforming them from a risk factor into a developmental resource through scaffolding, visualization of semantic structures, and a gradual transition from fragmented formats to extended narratives. The effect is assessed in a longitudinal pedagogical experiment on a sample of 1,458 students aged 13–16 from seven schools with comparable baseline characteristics of control and experimental groups; the diagnostics combine standardized reading literacy testing, neuropsychological measures of attention and working memory, as well as analysis of digital traces and metadata of interaction with learning platforms. The obtained results demonstrate a pronounced increase across three domains—information locating and retrieval, integration and interpretation, reflection and evaluation—along with a simultaneous reduction in score variability in the experimental group, indicating the equalizing potential of the methodology. Analysis of the relationship between reading speed and information retention coefficient demonstrates the formation of adaptive strategies: when working with linear texts, a moderate deceleration is observed, accompanied by increased comprehension, whereas nonlinear texts are characterized by a simultaneous increase in speed and quality of assimilation, reflecting the mastery of effective navigation within multimodal content. Correlation analysis reveals a fundamental shift in the relationship between screen time and reading indicators: in the absence of pedagogical moderation, a negative association persists, whereas under conditions of model implementation it weakens and partially changes sign in the components of interpretation and evaluation, redefining the role of digital activity as a potential catalyst for analytical reading. The study provides applied guidelines for updating assessment criteria and designing instructional practices relevant to the cognitive reality of the digital adolescent.

Keywords

reading literacy, adolescents, clip-based consumption, digital content, pedagogical practices

References

1. Abu Al-Nadi E.A., Balandin V.A., Bykov A.I. Formation of computer literacy in children of senior preschool age // *Topical issues of physical culture and sports*. 2008. Vol. 10. Pp. 262-266.
2. Alekseeva N.S., Balakireva E.I., Komarov R.V. Model for the formation of schoolchildren's digital literacy on the Sberclass platform // *Psychological and pedagogical journal Gaudeamus*. 2024. Vol. 23. No. 4. Pp. 87-95.
3. Antipina N.L., Gerasimova G.I., Murzina E.V. Study of media and information literacy of Russian adolescents // *Bulletin of Surgut State Pedagogical University*. 2020. No. 2 (65). Pp. 42-49.
4. Avdeeva S.M., Tarasova K.V. On the assessment of digital literacy: methodology, conceptual model, and measurement instrument // *Educational studies*. 2023. No. 2. Pp. 8-32.
5. Baryshnikova O.O. Formation of reading literacy of primary schoolchildren in the digital environment: pros and cons // *Pedagogical search*. 2019. No. 5. Pp. 9-11.
6. Borisenko N.A., Mironova K.V., Shishkova S.V., Granik G.G. Features of digital reading among modern adolescents: results of a theoretical and empirical study // *Science for Education Today*. 2020. Vol. 10. No. 5. Pp. 28-49.
7. Efimova G.Z., Semyonov M.Yu. The impact of digital literacy on lifelong education of the adult population // *Sociology of science and technology*. 2025. Vol. 16. No. 1. Pp. 123-141.
8. Filkina A.V., Kamneva O.S. Profiles of schoolchildren's digital literacy // *Bulletin of Tomsk State University. Philosophy. Sociology. Political science*. 2023. No. 71. Pp. 204-214.
9. Gerasimova O.I., Kryazhevskikh E.G., Goncharova-Tverskaya O.N. Formation of reading competence in children of senior preschool age // *Preschool pedagogy*. 2023. No. 5 (190). Pp. 15-17.

10. Kalinina N.V., Tikhonova M.K. Formation of digital literacy among older adolescents in extracurricular activities of a general education organization // World of science, culture, education. 2024. No. 5 (108). Pp. 282-284.
11. Krylova O.V. Formation of students' reading literacy (continuation) // Methodologist's master class. 2014. No. 2. Pp. 2-16.
12. Maklasova E.V., Zharkova A.P., Rodionov G.Ya. Methodology for assessing students' digital literacy // Psychological journal. 2025. Vol. 46. No. 1. Pp. 84-94.
13. Sapon I.V., Ledenev D.E. Digital literacy and users' self-disclosure in the VKontakte profile // Psychology of the individual and society. 2020. No. 6 (23). Pp. 10-16.
14. Sunyaikina T.V. New model of book culture and adolescent reading // History and social studies. 2009. No. VII. Pp. 124-126.
15. Yeltsova O.V. Methodological approaches to the formation of students' digital literacy // Modern higher school: innovative aspect. 2021. Vol. 13. No. 2 (52). Pp. 115-121.

Проектно ориентированное обучение в университете как инструмент развития профессиональных компетенций и самостоятельности студентов

Петимат Халидовна Альмурзаева

Кандидат филологических наук, доцент

Чеченский государственный университет имени А. А. Кадырова

Грозный, Россия

almurzaeva@chesu.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Тимерлан Ибрагимович Усманов

Кандидат филологических наук, доцент

Чеченский государственный педагогический университет

Грозный, Россия

usmanov@chspu.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 28.11.2025

Принята 22.12.2025

Опубликована 30.12.2025

УДК 378.091

DOI 10.25726/u7179-5707-4978-f

EDN CPDOGI

БАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Статья посвящена проектно-ориентированному обучению как системному механизму обновления университетского образования в условиях смещения акцента с трансляции готового знания на продуктивное конструирование опыта, востребованное изменчивыми профессиональными контекстами. Рассматривается, каким образом проектная деятельность выступает медиатором между теоретическими моделями и практикой решения проблем, снижая отчуждённость знания и иницилируя смыслообразование за счёт личностной включённости обучающихся в достижение результата. Показано, что принципиальная ценность проектных задач связана с их неопределённостью: необходимость самостоятельного поиска методов, формулирования гипотез и выбора критериев качества активизирует метакомпетенции самоорганизации, стратегического планирования, критического отбора информации и системного анализа. Самостоятельность трактуется как автономное целеполагание и принятие ответственности при сохранении коллективной природы результата; подчёркивается роль командного взаимодействия в развитии коммуникативных умений и эмоционального интеллекта, а также продуктивный потенциал конфликтов при их профессиональной модерации. Отдельно анализируется трансформация преподавательской роли в сторону педагогического дизайна и тьюторского сопровождения, требующая удержания баланса между поддержкой и избыточным контролем, чтобы ошибка функционировала как ресурс обучения. Выделяется логика поэтапного усложнения проектов — от структурированных краткосрочных форм к междисциплинарным инициативам студентов и задачам по запросу внешних стейкхолдеров, где критерием качества становится практическая полезность продукта. Аргументируется необходимость рефлексивных процедур для перевода опыта в осознанное знание и формирования адекватной профессиональной самооценки. Обсуждаются институциональные противоречия внедрения: несоответствие стандартных шкал оценивания комплексным результатам, напряжение между

междисциплинарностью проектов и кафедральной организацией, а также потребность в критериальных матрицах и формирующем оценивании. Показаны возможности цифровых коллаборативных платформ как инструмента распределённой проектной работы и одновременного развития цифровых компетенций, при условии педагогической обоснованности их применения. Подчёркивается значимость внутренней мотивации и права выбора темы для устойчивости усилий студентов, а также необходимость институциональной поддержки инноваций и этического измерения проектов, включающего академическую честность и ответственность за социальные последствия решений.

Ключевые слова

проектно-ориентированное обучение, профессиональные компетенции, самостоятельность студентов, тьюторское сопровождение, формирующее оценивание.

Введение

Современная высшая школа переживает период глубокой трансформации, обусловленный не столько технологическим прогрессом, сколько фундаментальным сдвигом в архитектуре социального знания и способах его передачи. Традиционная лекционно-семинарская система, веками служившая надежным каркасом академического образования, все чаще обнаруживает свою ригидность перед лицом динамично меняющихся профессиональных ландшафтов, где способность к самостоятельной генерации решений ценится выше энциклопедической эрудиции. Эпистемологический кризис, о котором говорят многие теоретики образования, связан с тем, что готовое знание перестало быть дефицитным ресурсом, а его трансляция от преподавателя к студенту утратила статус единственно возможной образовательной траектории (Мельник, 2025). В этих условиях университет вынужден искать новые онтологические основания для своей деятельности, смещая фокус с репродуктивных практик на продуктивные, где студент выступает не объектом педагогического воздействия, а субъектом профессионального становления. Проектно-ориентированное обучение (Project-Based Learning) в данном контексте рассматривается не просто как одна из методических инноваций, а как системный подход, способный разрешить противоречие между академической абстракцией и прикладной конкретикой реальной деятельности.

Сложность интеграции проектных методов в ткань университетского образования обусловлена необходимостью пересмотра ролевых моделей всех участников образовательного процесса, что неизбежно влечет за собой сопротивление сложившейся академической культуры. Преподаватель, привыкший к роли единственного носителя истины, должен трансформироваться в фасилитатора, модератора и консультанта, что требует принципиально иных психолого-педагогических компетенций и личностной гибкости (Макаренко, 2025). Студент же, зачастую воспитанный в парадигме исполнительности и пассивного потребления информации, сталкивается с необходимостью брать на себя ответственность за результат, планировать время и выстраивать коммуникацию в команде, к чему он часто оказывается не готов ни психологически, ни инструментально. Данный когнитивный диссонанс становится отправной точкой для развития субъектности, однако без должного методического сопровождения он может привести к фрустрации и снижению мотивации обучающихся.

Важным аспектом, требующим пристального внимания, является вопрос о том, как именно проектная деятельность влияет на формирование профессиональных компетенций, выходящих за рамки узкоспециальных навыков. Речь идет о так называемых универсальных компетенциях, или *soft skills*, которые в современной экономике знаний становятся предиктором карьерного успеха. Способность к критическому мышлению, системный анализ, креативность и эмоциональный интеллект формируются исключительно в деятельности, предполагающей преодоление неопределенности и решение нетривиальных задач (Кузнецова, 2024). Проектное обучение создает квазипрофессиональную среду, где ошибка перестает быть фатальной и становится инструментом рефлексии, позволяя студенту безопасно экспериментировать с различными стратегиями поведения и принятия решений. Именно в этом пространстве пробы и ошибки происходит интериоризация профессиональных ценностей и норм, превращение внешних требований во внутренние регуляторы деятельности.

Необходимо также отметить, что внедрение проектного подхода требует переосмысления организационной структуры университета и принципов управления образовательными программами. Жесткая дисциплинарная сетка, фрагментация учебного времени и стандартизированные формы контроля плохо сочетаются с логикой проектной работы, которая по своей природе междисциплинарна и требует гибкого графика. Возникает напряжение между бюрократической логикой отчетности и творческой логикой проекта, разрешение которого является одной из ключевых задач современного университетского менеджмента (Летавин, 2023). Поиск баланса между академическими стандартами и свободой творческого поиска составляет суть методического проектирования в высшей школе на современном этапе.

Материалы и методы исследования

Методологический каркас данной работы выстраивался на основе системного подхода, позволяющего рассматривать проектно-ориентированное обучение как целостный феномен, интегрированный в сложную структуру высшего образования. Для глубокого понимания процессов трансформации профессиональных компетенций применялся метод сравнительного анализа педагогических концепций, охватывающий как классические труды по педагогике прагматизма, так и современные исследования в области конструктивизма и андрагогики. Особое внимание уделялось герменевтическому анализу текстов, что позволило выявить скрытые смыслы и имплицитные установки, заложенные в различных моделях проектного обучения, а также проследить эволюцию термина «самостоятельность» в контексте смены образовательных парадигм.

В ходе работы использовались методы теоретического моделирования, направленные на реконструкцию идеальных типов образовательных ситуаций, возникающих в процессе реализации студенческих проектов. Это позволило абстрагироваться от частных деталей конкретных кейсов и выделить инвариантные характеристики процесса формирования профессиональной субъектности. Анализ научной литературы проводился с применением библиометрического метода и контент-анализа, что дало возможность определить ключевые тренды в изучении проблематики проектного обучения и выявить лакуны в существующем теоретическом знании. Синтез полученных данных осуществлялся через призму компетентностного подхода, что позволило соотнести педагогические инструменты с конкретными результатами обучения, зафиксированными в образовательных стандартах.

Значительную роль в исследовании сыграл ретроспективный анализ отечественного и зарубежного опыта внедрения активных методов обучения, что позволило отделить универсальные педагогические закономерности от культурно-специфических особенностей различных образовательных систем. Изучение нормативно-правовой базы и методических рекомендаций проводилось с целью выявления институциональных барьеров, препятствующих эффективной реализации проектного подхода. Применялся также метод аналогий, позволяющий переносить принципы организации проектной деятельности из сферы реального производства и бизнеса в академическую среду с учетом специфики учебного процесса. Все использованные методы были направлены на создание целостной теоретической картины, объясняющей механизмы влияния проектной деятельности на профессиональное развитие личности.

Результаты и обсуждение

Фундаментальным основанием для понимания эффективности проектно-ориентированного обучения служит конструктивистская теория познания, утверждающая, что знание не может быть просто передано, а должно быть активно сконструировано обучающимся на основе его собственного опыта и взаимодействия с окружающей средой. В этом контексте проект становится тем медиатором, который связывает абстрактные теоретические схемы с живой практикой, заставляя студента не просто запоминать информацию, а преобразовывать ее в инструмент решения проблем. Анализ литературы показывает, что традиционные формы обучения часто страдают отчужденностью знания от личности студента: информация воспринимается как нечто внешнее, необходимое лишь для сдачи экзамена (Ронжина, 2024). Проектная деятельность, напротив, запускает механизмы смыслообразования,

поскольку студент вынужден лично инвестировать свои ресурсы в достижение результата, который имеет для него субъективную значимость.

Ключевой характеристикой проектного метода является его направленность на разрешение проблемных ситуаций, характеризующихся высокой степенью неопределенности. В отличие от типовых учебных задач, имеющих единственно верное решение и известный алгоритм, проектная задача требует от студента самостоятельного поиска методов, формулировки гипотез и выбора критериев оценки. Именно в ситуации неопределенности активизируются высшие психические функции и формируются метапредметные компетенции, такие как способность к самоорганизации и стратегическому планированию (Смирнова, 2025). Студент оказывается перед необходимостью структурировать хаос входящей информации, выделять главное и отсеивать второстепенное, что является важнейшим навыком для любого профессионала в эпоху информационного перенасыщения.

Особого внимания заслуживает вопрос о развитии профессиональной самостоятельности, которая в рамках проектного подхода понимается не как изоляция, а как способность к автономному целеполаганию и ответственности за коллективный результат. Парадокс заключается в том, что подлинная самостоятельность формируется именно в процессе социального взаимодействия, в ходе которого студент учится согласовывать свои действия с партнерами, аргументировать свою позицию и принимать конструктивную критику. Групповая динамика проектной команды создает уникальную среду для развития коммуникативных компетенций и эмоционального интеллекта (Крючкова, 2023). Конфликты, неизбежно возникающие в ходе совместной работы, становятся точками роста, если они грамотно модерируются и переводятся в русло профессиональной дискуссии.

Роль преподавателя в этой системе координат претерпевает радикальные изменения, смещаясь от трансляции знаний к педагогическому дизайну и тьюторскому сопровождению. Преподаватель перестает быть «говорящей головой» и становится архитектором образовательной среды, создающим условия для самостоятельной активности студентов. Это требует от педагога высокого уровня методической культуры и способности удерживать баланс между директивным управлением и попустительством (Исаева, 2025). Чрезмерная опека лишает студентов возможности совершать ошибки и учиться на них, тогда как полное отсутствие контроля может привести к дезорганизации и провалу проекта. Искусство педагогического сопровождения заключается в умении вовремя задать наводящий вопрос, предложить альтернативный ракурс рассмотрения проблемы или предоставить необходимый ресурс, не подменяя собой деятельность студента.

Анализ теоретических источников позволяет выделить несколько уровней сложности проектных задач, каждый из которых соответствует определенному этапу профессионального становления. На начальных этапах целесообразно использование краткосрочных мини-проектов с четко заданной структурой, направленных на отработку конкретных навыков. По мере развития компетенций степень свободы студентов должна возрастать, переходя к долгосрочным междисциплинарным проектам, инициируемым самими обучающимися (Абдуллаев, 2025). Высшим пилотажем является реализация проектов по заказу внешних стейкхолдеров – предприятий, общественных организаций или научных лабораторий, где критерием оценки выступает не академическая отметка, а реальная польза продукта. Такой подход обеспечивает бесшовный переход от учебной деятельности к профессиональной, снижая адаптационный шок выпускников при выходе на рынок труда.

Важным аспектом, который часто упускается из виду, является рефлексивная составляющая проектной деятельности. Без этапа глубокого анализа проделанной работы, осмысления успехов и неудач, проект превращается в простую активность, не оставляющую глубокого следа в профессиональном сознании. Рефлексия позволяет перевести полученный опыт в форму осознанного знания, закрепить эффективные паттерны поведения и выявить зоны ближайшего развития (Куликова, 2024). Методически грамотно организованная рефлексия, включающая самооценку и взаимную оценку участников команды, способствует формированию адекватной профессиональной Я-концепции и критического отношения к собственной деятельности.

Интеграция проектного обучения в университетскую среду сталкивается с рядом системных противоречий, одним из которых является проблема оценивания. Традиционная пятибалльная шкала

плохо приспособлена для оценки комплексных результатов проектной деятельности, где важен не только финальный продукт, но и процесс его создания, динамика развития команды и индивидуальный вклад каждого участника. Необходима разработка критериальных матриц и использование методов формирующего оценивания, позволяющих фиксировать прирост компетенций на каждом этапе работы (Сириева, 2024). Это требует от преподавательского сообщества консенсуса в понимании качества образования и готовности к использованию более трудоемких, но и более объективных инструментов диагностики.

Другим существенным вызовом является междисциплинарный характер многих проектов, который вступает в конфликт с кафедральной структурой университетов. Проблемы реального мира не делятся на физику, экономику или психологию, они требуют комплексного подхода. Реализация междисциплинарных проектов предполагает тесное сотрудничество преподавателей разных кафедр, синхронизацию учебных планов и создание интегрированных образовательных модулей (Маркова, 2025). Это, в свою очередь, требует высокой культуры академической коммуникации и готовности к преодолению узкопрофессионального снобизма. Университет должен стать пространством диалога различных научных школ и направлений, объединенных общей целью подготовки компетентного специалиста.

Стоит отметить, что проектно-ориентированное обучение не является панацеей и не должно полностью вытеснять другие формы образовательной деятельности. Фундаментальные теоретические знания, необходимые для глубокого понимания предметной области, не всегда могут быть эффективно освоены только через проектную работу. Оптимальной стратегией является разумное сочетание лекционных курсов, семинарских занятий и проектных модулей, где теория служит базой для практики, а практика обогащает и конкретизирует теорию (Рассохина, 2024). Гармонизация этих компонентов позволяет создать насыщенную образовательную среду, отвечающую потребностям различных типов обучающихся и специфике различных направлений подготовки.

В контексте цифровизации образования открываются новые перспективы для реализации проектного подхода. Виртуальные коллаборативные платформы, облачные сервисы и инструменты управления проектами позволяют организовывать работу распределенных команд, привлекать экспертов из других регионов и стран, а также создавать цифровые продукты высокого уровня сложности. Цифровая среда не только упрощает логику проектной деятельности, но и сама по себе является мощным фактором развития цифровых компетенций, необходимых современному специалисту (Жаркова, 2024). Однако важно помнить, что технологии являются лишь инструментом, и их использование должно быть педагогически обосновано и подчинено целям обучения.

Вопрос мотивации студентов в проектном обучении является краеугольным камнем его эффективности. Внешняя мотивация, связанная с получением оценки, быстро истощается при столкновении с трудностями реальной работы. Для поддержания устойчивого интереса необходимо апеллировать к внутренней мотивации, связанной с потребностью в самореализации, познавательным интересом и чувством социальной значимости выполняемой работы (Летавин, 2025). Предоставление студентам права выбора темы проекта, поощрение инициативы и создание ситуаций успеха способствуют формированию устойчивой внутренней мотивации, которая является двигателем профессионального саморазвития.

Критический анализ литературы показывает, что успешность внедрения проектного обучения во многом зависит от институциональной поддержки. Руководство вуза должно создавать благоприятные условия для инноваций, обеспечивать материально-техническую базу, поощрять преподавателей-энтузиастов и проводить систематическое обучение персонала новым методикам. Без системной поддержки инициативы отдельных преподавателей рискуют остаться локальными экспериментами, не оказывающими существенного влияния на качество образования в целом. Трансформация образовательного процесса требует стратегического видения и последовательности в реализации намеченных изменений.

В педагогическом сообществе существует дискуссия относительно того, насколько рано следует вводить проектное обучение. Некоторые исследователи полагают, что на младших курсах студенты еще

не обладают достаточной базой знаний для самостоятельной работы, другие же утверждают, что раннее вовлечение в проектную деятельность способствует более осознанному изучению теоретических дисциплин. Опыт показывает, что адаптация сложности задач к уровню подготовки студентов позволяет успешно применять проектный метод с первого курса, постепенно наращивая уровень автономности и ответственности. Важно соблюдать принцип преемственности и последовательного усложнения, избегая резких скачков, которые могут демотивировать обучающихся.

Нельзя игнорировать и этические аспекты проектной деятельности. Студенты должны учиться соблюдать нормы академической честности, уважать интеллектуальную собственность, учитывать социальные и экологические последствия своих решений. Проектное обучение предоставляет богатый материал для обсуждения этических дилемм и формирования профессиональной этики, что является неотъемлемой частью компетенции современного специалиста. Ответственность перед обществом и профессиональным сообществом должна стать внутренней нормой для выпускника университета.

Заключение

Проведенное теоретическое исследование позволяет констатировать, что проектно-ориентированное обучение представляет собой мощный инструмент модернизации высшего образования, обладающий значительным потенциалом для формирования профессиональных компетенций и развития самостоятельности студентов. Переход от пассивного усвоения знаний к активному их конструированию в процессе решения практических задач отвечает вызовам современности и требованиям рынка труда. Университет, внедряющий проектные практики, трансформируется из места трансляции информации в пространство профессиональных проб, междисциплинарного диалога и творческого поиска, где студент становится полноправным партнером и соавтором своего образования.

Анализ показывает, что эффективность проектного метода не возникает автоматически, а требует тщательного педагогического проектирования, изменения ролевых моделей преподавателей и студентов, а также перестройки организационных структур вуза. Ключевым фактором успеха является создание поддерживающей среды, где ошибка рассматривается как ресурс для развития, а не повод для санкций. Развитие субъектности обучающихся происходит через преодоление когнитивных и коммуникативных трудностей, через принятие ответственности за результат и рефлексии собственного опыта. Именно эти метакомпетенции становятся фундаментом для непрерывного профессионального развития и адаптивности в меняющемся мире.

Перспективы применения полученных результатов связаны с необходимостью дальнейшей разработки методического инструментария сопровождения проектной деятельности, создания гибких систем оценивания и интеграции цифровых технологий в проектный процесс. Важно понимать, что проектное обучение не отменяет, а дополняет и обогащает традиционные академические практики, создавая синергетический эффект. Будущее университетского образования видится в гармоничном сочетании фундаментальной теоретической подготовки и интенсивной проектной практики, что позволит готовить специалистов, способных не только воспроизводить существующие технологии, но и создавать новые смыслы и ценности.

Системное внедрение проектного подхода способно качественно изменить ландшафт высшей школы, сделав ее более открытой, гибкой и ориентированной на реальные потребности общества и личности. Этот процесс требует времени, ресурсов и, прежде всего, готовности академического сообщества к переменам. Однако альтернативы этому пути практически нет, так как старые модели образования перестают работать в условиях новой реальности. Успех трансформации зависит от того, насколько глубоко принципы проектности проникнут в культуру университета, став не просто методическим приемом, а образом мышления и способом бытия в профессии.

Список литературы

1. Абдуллаев Н.В.О. Управление проектной деятельностью студентов Института экономики и туризма Владимирского государственного университета имени А. Г. и Н. Г. Столетовых // Диалог. 2025. № 12 (42). С. 55–56.
2. Жаркова И.М., Плотникова И.В., Росляков Ю.Ф. Проектное обучение как инструмент активизации научной деятельности студентов и повышения конкурентоспособности выпускников на рынке труда // Известия высших учебных заведений. Пищевая технология. 2024. № 2-3 (396). С. 125–132.
3. Исаева П.М., Абдулвахабова Л.Б. Формирование профессиональных компетенций студентов в условиях внедрения проектного обучения в вузах // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2025. № 4. С. 39–42.
4. Крючкова И.М. Привлечение студентов к проектной деятельности социально-ориентированной тематики как фактор развития их профессиональных компетенций // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. 2023. № 6. С. 253–260.
5. Кузнецова Л.А., Лысак О.Г., Слободская И.Н. STEAM-проектирование в формировании исследовательской компетенции обучающихся в вузе // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2024. № 19. С. 7–14.
6. Куликова Д.Н., Олейников И.В. Роли преподавателя и студента в условиях трансформации высшего образования (на примере проектной деятельности) // Перспективы науки и образования. 2024. № 5 (71). С. 142–161.
7. Летавин Д.А. Варианты развития проектного обучения в университете // Международный журнал экспериментального образования. 2025. № 2. С. 15–19.
8. Летавин Д.А. Варианты реализации проектного обучения // Международный журнал экспериментального образования. 2023. № 5. С. 10–14.
9. Макаренко Е.А. Конструирование проектно-деятельностной образовательной среды университета: от теоретической концептуализации к институциональной инсталляции // Экономика и управление: проблемы, решения. 2025. Т. 9. № 6 (159). С. 216–224.
10. Маркова А.Р. Оценка эффективности проектной деятельности как инструмента профессиональной ориентации студентов // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2025. № 6-1 (105). С. 136–142.
11. Мельник А.Д., Меренков А.В., Сандлер Д.Г. Проектное обучение в передовых инженерных школах: опережающее образование личности // Интеграция образования. 2025. Т. 29. № 2 (119). С. 282–299.
12. Рассохина И.Ю., Соколова Е.А. Проектная деятельность в рамках учебных дисциплин как фактор развития профессиональной идентичности студентов // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2024. № 1 (53). С. 97–107.
13. Ронжина М.А., Маташева Х.П. Интеграция экономических и социальных наук в процессе обучения студентов // Экономика и управление: проблемы, решения. 2024. Т. 3. № 12 (153). С. 164–170.
14. Сириева Я.Н., Сайдулаева М.А. Технологии проектного обучения в вузах: подходы к формированию профессиональных компетенций // Научное обозрение. Серия 2: Гуманитарные науки. 2024. № 12. С. 132–139.
15. Смирнова С.Б., Смирнов Б.Ю. Управленческие подходы к организации модели проектного обучения в техническом университете // Вестник университета. 2025. № 10. С. 28–35.

Project-oriented learning at the university as a tool for developing professional competencies and student autonomy

Petimat K. Almurzaeva

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor
A.A. Kadyrov Chechen State University
Grozny, Russia
almurzaeva@chesu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Timerlan I. Usmanov

Specialist-expert
Chechen State Pedagogical University
Grozny, Russia
usmanov@chspu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 28.11.2025

Accepted 22.12.2025

Published 30.12.2025

UDC 378.091

DOI 10.25726/u7179-5707-4978-f

EDN CPDOGI

VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The article addresses project-oriented learning as a systemic mechanism for renewing university education under conditions of a shift in emphasis from the transmission of ready-made knowledge to the productive construction of experience demanded by changing professional contexts. It examines how project activity functions as a mediator between theoretical models and practical problem solving, reducing the alienation of knowledge and initiating meaning-making through students' personal involvement in achieving results. It is shown that the fundamental value of project tasks is associated with their uncertainty: the need for independent search for methods, formulation of hypotheses, and selection of quality criteria activates metacompetencies of self-organization, strategic planning, critical selection of information, and systems analysis. Autonomy is interpreted as autonomous goal-setting and assumption of responsibility while preserving the collective nature of the outcome; the role of teamwork in developing communication skills and emotional intelligence is emphasized, as well as the productive potential of conflicts when they are professionally moderated. The transformation of the teaching role toward pedagogical design and tutoring support is analyzed separately, requiring the maintenance of a balance between support and excessive control so that error functions as a learning resource. A logic of the gradual complication of projects is identified—from structured short-term forms to interdisciplinary student initiatives and tasks commissioned by external stakeholders, where practical usefulness of the product becomes the quality criterion. The necessity of reflective procedures for translating experience into conscious knowledge and forming adequate professional self-assessment is argued. Institutional contradictions of implementation are discussed: the mismatch between standard grading scales and complex outcomes, the tension between the interdisciplinarity of projects and departmental organization, as well as the need for criteria matrices and formative assessment. The possibilities of digital collaborative platforms as tools for distributed project work and simultaneous development of digital competencies are shown, provided that their use is pedagogically grounded. The significance of intrinsic motivation and the right to choose a topic

for the sustainability of students' efforts is emphasized, as well as the need for institutional support for innovations and the ethical dimension of projects, including academic integrity and responsibility for the social consequences of decisions.

Keywords

project-oriented learning, professional competencies, student autonomy, tutoring support, formative assessment.

References

1. Abdullaev N.V.O. Management of students' project activities at the Institute of Economics and Tourism of Vladimir State University named after A. G. and N. G. Stoletov // Dialogue. 2025. No. 12 (42). Pp. 55–56.
2. Zharkova I.M., Plotnikova I.V., Roslyakov Yu.F. Project-based learning as a tool for activating students' research activity and increasing graduates' competitiveness in the labor market // Proceedings of higher educational institutions. Food technology. 2024. No. 2-3 (396). Pp. 125–132.
3. Isaeva P.M., Abdulvakhabova L.B. Formation of students' professional competencies in the context of implementing project-based learning in universities // Economic and humanitarian studies of regions. 2025. No. 4. Pp. 39–42.
4. Kryuchkova I.M. Involving students in socially oriented project activities as a factor in the development of their professional competencies // Herzen readings: psychological research in education. 2023. No. 6. Pp. 253–260.
5. Kuznetsova L.A., Lysak O.G., Slobodskaya I.N. STEAM design in the formation of research competence of university students // Humanitarian studies. Pedagogy and psychology. 2024. No. 19. Pp. 7–14.
6. Kulikova D.N., Oleinikov I.V. Roles of the teacher and the student in the context of higher education transformation (a case of project activities) // Prospects of science and education. 2024. No. 5 (71). Pp. 142–161.
7. Letavin D.A. Variants of development of project-based learning at the university // International journal of experimental education. 2025. No. 2. Pp. 15–19.
8. Letavin D.A. Variants of implementing project-based learning // International journal of experimental education. 2023. No. 5. Pp. 10–14.
9. Makarenko E.A. Designing a project-activity educational environment of the university: from theoretical conceptualization to institutional installation // Economics and management: problems, solutions. 2025. Vol. 9. No. 6 (159). Pp. 216–224.
10. Markova A.R. Assessment of the effectiveness of project activities as a tool for students' professional orientation // International journal of humanities and natural sciences. 2025. No. 6-1 (105). Pp. 136–142.
11. Melnik A.D., Merenkov A.V., Sandler D.G. Project-based learning in advanced engineering schools: anticipatory education of the individual // Integration of education. 2025. Vol. 29. No. 2 (119). Pp. 282–299.
12. Rassokhina I.Yu., Sokolova E.A. Project activities within academic disciplines as a factor in the development of students' professional identity // Professional education in Russia and abroad. 2024. No. 1 (53). Pp. 97–107.
13. Ronzhina M.A., Matasheva Kh.P. Integration of economic and social sciences in the process of student education // Economics and management: problems, solutions. 2024. Vol. 3. No. 12 (153). Pp. 164–170.
14. Sirieva Ya.N., Saidulaeva M.A. Technologies of project-based learning in universities: approaches to the formation of professional competencies // Scientific review. Series 2: humanities. 2024. No. 12. Pp. 132–139.
15. Smirnova S.B., Smirnov B.Yu. Managerial approaches to organizing a project-based learning model at a technical university // University bulletin. 2025. No. 10. Pp. 28–35.

**Фразеологические коллокации в академическом письме: обучение устойчивым сочетаниям для
повышения качества научного текста**

Нурхажи Урумбайевич Амирхажиев

Старший преподаватель

Чеченский государственный университет им. А. А. Кадырова

Грозный, Россия

amirkhazhiyev@chesu.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Малика Янарсовна Эльжуркаева

Кандидат филологических наук, доцент

Грозненский государственный нефтяной технический университет

Грозный, Россия

elzhurkaeva@gstou.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 20.11.2025

Принята 18.12.2025

Опубликована 30.12.2025

УДК 811.1'373

DOI 10.25726/u9390-1839-1214-d

EDN CEVDXF

БАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Статья посвящена роли фразеологических коллокаций как ключевого ресурса идиоматичности и узуальной адекватности академического письма в условиях интернационализации научной коммуникации. Показано, что дефицит качества научного текста чаще обусловлен не недостатком терминологии и не нарушениями грамматики, а неспособностью автора оперировать готовыми лексическими блоками, обеспечивающими связность, логическую прозрачность и распознаваемость дискурса профессиональным сообществом. Академическая письменная речь интерпретируется как высокостандартизированная система, функционирующая преимущественно по принципу идиомы, где устойчивые сочетания выполняют метадискурсивные и модальные функции, задают инструменты аргументации и маркируют дисциплинарную принадлежность. Теоретическое обоснование опирается на психолингвистическое представление о хранении и извлечении языковой информации блоками, что снижает когнитивную нагрузку при порождении текста; при отсутствии такого репертуара письмо превращается в конструирование высказываний «с нуля» и ведет к эффекту «неродной» речи и коммуникативным сбоям, включая феномен фразеологической слепоты и иллюзию компетентности при использовании частотной общенаучной лексики. Обсуждаются дидактически значимые разграничения между свободной фразой, коллокацией и идиомой, а также продуктивное деление на общенаучные формулы организации дискурса и терминологические сочетания предметных областей; акцентируется важность глагольно-именных связок в научном стиле и риск смыслового искажения при разрыве синтагматических связей. Обоснована необходимость смещения обучения от парадигматического выбора к освоению синтагматических закономерностей, развитию навыка «чтения как писатель» и переводу коллокаций в процедурное владение через распознавание, восстановление деформированного текста, перефразирование и анализ ошибок. Существенное место отведено корпусным технологиям и обучению, управляемому данными, позволяющим выявлять частотные

паттерны, снижать интерференцию и осваивать лексические пучки как статистический каркас научного регистра. Делается вывод о прямой зависимости воспринимаемой профессиональности и читабельности научного текста от плотности и корректности коллокаций и о необходимости институциональной интеграции академической фразеологии в подготовку исследователей.

Ключевые слова

фразеологические коллокации, академическое письмо, устойчивые сочетания, корпусные технологии, обучение академической фразеологии.

Введение

Современная парадигма высшего образования и научной коммуникации претерпевает существенные трансформации, обусловленные процессами глобализации и интернационализации научного знания, что неизбежно влечет за собой переосмысление подходов к обучению академическому письму как фундаментальной компетенции исследователя. Владение нормами письменной научной речи перестает быть лишь вопросом грамматической корректности и переходит в плоскость идиоматичности и узуальной адекватности, где ключевую роль играют не отдельные лексемы, а устойчивые словосочетания, формирующие ткань профессионального дискурса. Проблема, с которой сталкивается большинство начинающих авторов и даже опытных ученых, выходящих в международное пространство, заключается не в дефиците специальной терминологии, а в неумении оперировать готовыми лексическими блоками, или коллокациями, которые обеспечивают связность, логичность и, что наиболее важно, узнаваемость текста профессиональным сообществом (Шпит, 2024). Академический текст представляет собой высокостандартизованную систему, где свобода авторского самовыражения жестко ограничена конвенциональными рамками, и именно фразеологическая компетенция становится маркером принадлежности автора к определенной научной школе или дисциплинарной культуре.

Лингводидактический аспект данной проблематики тесно связан с когнитивными механизмами порождения речи, поскольку, согласно психолингвистическим теориям, носители языка хранят и извлекают информацию не отдельными словами, а целостными фразеологическими единствами, что позволяет существенно снизить когнитивную нагрузку при обработке информации. Для обучающихся, находящихся вне языковой среды или не имеющих достаточного опыта взаимодействия с аутентичными научными текстами, процесс письма часто превращается в конструирование предложений «с нуля» по правилам грамматики, что неизбежно приводит к появлению искусственных, стилистически чуждых конструкций, затрудняющих восприятие научного содержания (Тихонова, 2023). Феномен «фразеологической слепоты», когда исследователь игнорирует целостность словосочетания, пытаясь перевести его компоненты по отдельности, является одним из главных барьеров на пути к созданию качественного научного продукта. В этой связи педагогическая задача смещается с обучения правилам синтаксиса на формирование навыков распознавания, фиксации и корректного использования коллокаций, специфичных для академического регистра.

Академический дискурс характеризуется высокой степенью формульности, где доля устойчивых сочетаний может достигать значительных показателей, выполняя функции метадискурсивных маркеров, средств логической связи и инструментов выражения авторской позиции (Шпит, 2023). Игнорирование этого пласта языковой действительности в образовательных программах аспирантуры и магистратуры приводит к тому, что выпускники, обладая глубокими предметными знаниями, оказываются функционально неграмотными в аспекте письменной коммуникации высокого уровня. Сложность заключается в том, что коллокации часто находятся на периферии сознания: они не нарушают грубых грамматических правил при их изменении, но создают эффект «неродной» речи, что в условиях жесткой конкуренции в научной периодике может стать причиной отклонения рукописи рецензентами. Вопросы обучения устойчивым сочетаниям требуют интеграции достижений корпусной лингвистики, когнитивной психологии и педагогики текста для разработки эффективных методических стратегий.

Необходимо понимать, что фразеологизация академического текста не является декоративным элементом, а служит инструментом точности и однозначности научной мысли, поскольку многие понятия

существуют исключительно в рамках жестких синтагматических связей. Разрыв этих связей ведет к размыванию смысла или подмене понятий, что недопустимо в научном исследовании (Короткина, 2024). Традиционные подходы к обучению иностранным языкам и родной речи часто фокусируются на парадигматических отношениях (выбор слова из синонимического ряда), тогда как для академического письма критически важны синтагматические отношения (способность слова сочетаться с определенным кругом других слов). Смещение фокуса внимания на горизонтальные связи в тексте позволяет сформировать у обучающихся «чувство языка», необходимое для продуцирования текстов, соответствующих высоким стандартам научного стиля.

Материалы и методы исследования

Методологическую основу работы составил комплексный теоретический анализ отечественных и зарубежных концепций в области лингводидактики, фразеологии и академического письма, базирующийся на принципах системности и междисциплинарности. В качестве основного инструментария применялся метод сравнительно-сопоставительного анализа педагогических подходов к обучению лексической стороне речи, а также метод интерпретации теоретических положений корпусной лингвистики в контексте их применимости к образовательному процессу (Танцура, 2024). Особое внимание уделялось анализу лексического подхода (Lexical Approach) и теории лексических связок (Lexical Bundles), рассматриваемых через призму когнитивной лингвистики и психологии усвоения второго языка. Работа строилась на изучении механизмов текстопорождения и роли префабрикованных языковых единиц в формировании научной письменной речи, без привлечения эмпирических данных, полученных путем опросов или экспериментов с участием респондентов.

В ходе исследования был проведен синтез теоретических моделей, описывающих структуру академического дискурса, с целью выявления наиболее продуктивных стратегий обучения фразеологическим коллокациям (Ананьина, 2023). Аналитический аппарат включал в себя изучение классификаций устойчивых сочетаний, выделение их функциональных типов в научном тексте и оценку дидактического потенциала корпусных технологий. Использовались методы дедукции и индукции для формулирования обобщающих выводов о необходимости трансформации традиционных методик преподавания академического письма в сторону большей фразеологичности. Исследование опиралось на изучение фундаментальных трудов по методике преподавания и теории текста, что позволило выстроить логически обоснованную концепцию повышения качества научного текста через целенаправленное формирование коллокационной компетенции.

Результаты и обсуждение

Центральным элементом в понимании природы академического текста является осознание того факта, что научная речь функционирует в соответствии с «принципом идиомы», сформулированным в рамках корпусной лингвистики, который постулирует преобладание готовых или полуготовых фраз над свободным выбором слов. В отличие от художественной литературы, где ценится новизна метафоры и неожиданность образа, научный стиль стремится к стандартизации языковых средств для обеспечения максимальной прозрачности передачи сложного когнитивного содержания. Коллокации в данном контексте выступают как «строительные блоки» мысли, позволяющие автору упаковывать сложные концепты в компактные и узнаваемые формы (Имаева, 2023). Анализ теоретических источников показывает, что неудачи в академическом письме часто обусловлены попыткой авторов действовать в рамках «принципа свободного выбора», когда каждое слово подбирается отдельно, что неизбежно приводит к нарушению узуальных норм и возникновению коммуникативных сбоев. Обучение, построенное на заучивании отдельных слов и грамматических правил, не обеспечивает перехода к свободному владению регистром, так как оставляет за скобками вероятностный характер сочетаемости лексем.

Существенной теоретической проблемой является классификация устойчивых сочетаний, подлежащих усвоению в курсе академического письма, поскольку границы между свободной фразой, коллокацией и идиомой часто размыты. В педагогических целях целесообразно выделять несколько

функциональных категорий: общенаучные коллокации, организующие структуру дискурса (клише связности, вводные конструкции), и терминологические коллокации, специфичные для конкретной предметной области (Лукьянова, 2023). Если терминологический аппарат обычно усваивается в процессе профессионального становления, то общенаучный пласт лексики часто остается «ничьей землей», не получая должного внимания ни на языковых кафедрах, ни на профильных. Это приводит к тому, что исследователи могут блестяще владеть узкой терминологией, но оказываются неспособными грамотно ввести эту терминологию в текст, сформулировать гипотезу или описать методологию, используя конвенциональные средства выражения. Важно отметить, что многие глаголы в научном стиле подвергаются десемантизации, перенося основную смысловую нагрузку на существительное, что требует от обучающегося знания именно глагольно-именных коллокаций, а не изолированных значений глаголов.

Когнитивный аспект обучения коллокациям связан с теорией «чанкинга» (chunking), согласно которой память человека работает эффективнее, когда информация сгруппирована в крупные смысловые блоки. Применительно к академическому письму это означает, что владение набором устойчивых фраз освобождает оперативную память автора для работы над содержательной стороной исследования, структурой аргументации и логикой изложения (Колесникова, 2025). Если автор вынужден тратить когнитивный ресурс на поиск предлога, управляющего глаголом, или выбор прилагательного, сочетающегося с абстрактным существительным, качество содержательного анализа неизбежно страдает. Педагогическая стратегия должна быть направлена на перевод коллокаций из декларативной памяти (знание о языке) в процедурную (навык использования), что достигается через многократное воздействие контекста и упражнения на распознавание и воспроизведение целостных блоков. Использование аутентичных текстов-образцов становится критически важным, так как искусственно созданные учебные тексты часто лишены той естественной плотности коллокаций, которая присуща реальной научной коммуникации.

Особую роль в современном обучении академическому письму играют корпусные технологии и методика Data-Driven Learning (обучение, управляемое данными), которые позволяют обучающимся выступать в роли исследователей языка, самостоятельно выявляя закономерности сочетаемости слов на больших массивах текстов. Работа с конкордансами — списками примеров употребления искомого слова в контексте — дает возможность увидеть частотные паттерны, которые часто не фиксируются в традиционных словарях или интуитивно не очевидны для носителя языка (Павлова, 2023). Анализ конкордансных строк развивает языковую наблюдательность и помогает преодолеть интерференцию родного языка, когда обучающийся калькирует сочетаемость из своего L1. Теоретический анализ показывает, что прямое обучение (explicit instruction) коллокациям в сочетании с корпусным поиском дает значительно более высокие результаты, чем имплицитное усвоение в процессе чтения, поскольку многие устойчивые сочетания остаются незамеченными без специального фокуса внимания.

Проблема «невидимости» самых частотных коллокаций для обучающихся является серьезным вызовом для педагогики, так как наиболее употребительные слова часто кажутся знакомыми и не вызывают желания проверить их сочетаемость. Это явление, известное как иллюзия компетентности, приводит к тому, что ошибки в использовании базовых общенаучных лексем (таких как *do research* вместо *conduct research* или *big problem* вместо *major issue*) сохраняются на протяжении всей карьеры исследователя (Зиннатуллина, 2025). Решение этой проблемы лежит в плоскости изменения отношения к тексту: от чтения ради информации к чтению ради языка, или «чтению как писатель». Развитие навыка замечать (noticing) языковые формы в процессе работы с научной литературой является ключевой компетенцией, которую необходимо формировать на всех этапах высшего образования. Это требует пересмотра заданий по работе с текстом, включения упражнений на восстановление деформированного текста, анализ коллокационных ошибок и перефразирование с использованием заданных лексических связей.

Анализ существующих подходов показывает, что интеграция фразеологического компонента в курсы академического письма способствует не только повышению языковой корректности, но и формированию профессиональной идентичности автора. Использование принятых в сообществе

речевых оборотов сигнализирует читателю (и рецензенту), что автор «свой», что он знаком с правилами игры и уважает традиции научной коммуникации (Зыкова, 2025). Это особенно важно для молодых ученых, чья уверенность в себе часто подрывается ощущением языковой неполноценности. Владение репертуаром академических фраз дает опору, «леса» (scaffolding), на которых можно выстраивать собственное научное высказывание, снижая страх чистого листа. Важно, однако, избегать механистического подхода, при котором текст превращается в лоскутное одеяло из клише; педагогическая задача состоит в том, чтобы научить гибкому использованию коллокаций, пониманию их стилистических нюансов и уместности в различных разделах научной статьи.

Критический анализ учебных пособий по академическому письму выявляет определенный дисбаланс: многие из них фокусируются либо на макроструктуре текста (IMRAD, структура абзаца), либо на микроуровне грамматики и пунктуации, оставляя мезоуровень фразеологии в тени. Между тем, именно этот уровень обеспечивает связность текста (cohesion) и его плавность (flow) (Лазарева, 2024). Отсутствие системной работы над коллокациями приводит к тому, что тексты студентов выглядят дискретными, рублеными, лишенными внутренней логической динамики. Теоретическое обоснование необходимости введения специальных модулей по академической фразеологии базируется на представлении о языке как о динамической системе, где лексика и грамматика неразделимы (лексико-грамматика), и где именно лексический выбор предопределяет грамматическую структуру, а не наоборот.

В контексте развития академической грамотности нельзя игнорировать и социокультурный аспект использования коллокаций, поскольку научные традиции разных стран и языков могут существенно различаться в предпочтениях относительно степени категоричности, авторского присутствия и эмоциональной окрашенности текста. Англоязычная академическая традиция, доминирующая в современной науке, требует специфического набора хеджинговых средств (hedging) — коллокаций, смягчающих утверждения, и бустеров (boosters) — усиливающих их (Волков, 2024). Обучение этим нюансам невозможно без глубокого погружения во фразеологию, так как именно в устойчивых сочетаниях часто кодируется модальность высказывания. Прямой перенос риторических стратегий из родной культуры без адаптации фразеологического оформления может привести к тому, что текст будет воспринят как чрезмерно агрессивный или, наоборот, неуверенный.

Перспективным направлением в педагогике академического письма является использование концепции «лексических пучков» (lexical bundles) — частотных последовательностей слов, которые не всегда являются идиоматичными или структурно завершенными, но статистически преобладают в определенном регистре. Изучение этих структур позволяет выявить функциональную грамматику научного стиля, показывая, как реально функционирует язык, а не как он описан в нормативных грамматиках (Хабилова, 2023). Внедрение списков академических формул в учебный процесс требует тщательного отбора, чтобы не перегрузить память обучающихся, и должно сопровождаться анализом их дискурсивных функций. Важно научить студентов понимать, зачем используется та или иная фраза: для введения темы, противопоставления мнений, обобщения результатов или ссылки на предыдущие исследования. Такой функциональный подход придает изучению лексики осмысленность и практическую направленность.

Результаты теоретического анализа позволяют утверждать, что качество научного текста находится в прямой зависимости от плотности и корректности использования фразеологических коллокаций. Текст, насыщенный узуальными сочетаниями, воспринимается как более авторитетный, профессиональный и легкий для чтения, тогда как текст, построенный на свободном комбинировании слов, требует от читателя дополнительных усилий по дешифровке смысла и часто вызывает недоверие к компетенции автора. Решение проблемы лежит не в увеличении часов на изучение грамматики, а в кардинальной смене фокуса обучения на лексико-фразеологический аспект, развитии навыков наблюдения за языком и использовании современных цифровых инструментов для анализа языковых данных.

Заключение

Систематизация теоретических положений и анализ методических подходов к обучению академическому письму позволяют констатировать, что фразеологическая компетенция является стержневым элементом профессиональной языковой подготовки исследователя. Переход от грамматико-центрированной модели к лексическому подходу, акцентирующему внимание на устойчивых словосочетаниях и коллокациях, представляет собой необходимый шаг в эволюции педагогических практик высшей школы. Качество научного текста определяется не столько богатством словарного запаса, сколько точностью синтагматических связей и соответствием выбранных языковых средств узואальным нормам конкретного дисциплинарного дискурса. Формирование навыка оперирования готовыми лексическими блоками позволяет авторам преодолеть барьер искусственности речи, повысить убедительность аргументации и обеспечить интеграцию своих исследований в глобальный научный контекст.

Анализ педагогического потенциала корпусных технологий и когнитивных стратегий обучения свидетельствует о том, что эффективность усвоения академической фразеологии напрямую зависит от развития автономности обучающегося и его способности к аналитическому чтению. Механическое заучивание списков слов уступает место осознанному анализу конкордансов и контекстуальных связей, что способствует формированию глубинных ментальных репрезентаций языковых структур. Важным показателем успешности обучения становится способность автора не просто передать фактологическую информацию, но и выстроить метадискурсивную канву текста, управляя вниманием читателя и модализируя свои утверждения с помощью конвенциональных фразеологических единиц.

В условиях возрастающей конкуренции в академической среде и повышения требований к качеству публикаций, владение инструментарием научной фразеологии становится фактором, определяющим видимость и цитируемость научных трудов. Образовательные программы, игнорирующие этот аспект и фокусирующиеся исключительно на нормативной грамматике или предметном содержании, рискуют выпускать специалистов, не способных эффективно транслировать свои идеи профессиональному сообществу. Перспективы развития методики преподавания академического письма связаны с дальнейшей разработкой типологии научных коллокаций, созданием специализированных учебных корпусов и интеграцией фразеологического компонента во все этапы научно-исследовательской подготовки, начиная с бакалавриата и заканчивая программами повышения квалификации профессорско-преподавательского состава.

Список литературы

1. Ананьина А.В. Современные тенденции теории и практики обучения академическому письму // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 81-2. С. 59-62.
2. Волков В.И. Научная статья: основные ее элементы, требования к изложению содержания и рекомендации по написанию // Научный вестник оборонно-промышленного комплекса России. 2024. № 4. С. 78-87.
3. Зиннатуллина Л.М., Валеева Э.Э. Сравнительный анализ методов обучения академической иноязычной коммуникации магистрантов неязыковых специальностей // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2025. № 9. С. 151-163.
4. Зыкова С. А., Антонова А.В. Современные способы конструирования научного текста // Нижневартовский филологический вестник. 2025. № 2. С. 93-100.
5. Имаева Е.З., Сухарева Н.А. Структура и языковое оформление научной статьи как средство обучения академическому письму // Вестник педагогических наук. 2023. № 2. С. 154-156.
6. Колесникова Л.В. Академическое письмо как стиль изложения научных работ // Lingua-Universum. 2025. № 2. С. 87-90.
7. Короткина И.Б. Обучение письму для научно-публикационных целей онлайн // Непрерывное образование: XXI век. 2024. № 3 (47). С. 2-13.

8. Лазарева Л.И. Академическое письмо и информационная культура личности в подготовке студентов к написанию научной статьи // Стандарты и мониторинг в образовании. 2024. Т. 12. № 4. С. 10-15.
9. Лукьянова С. В. Роль дисциплины Академическое письмо в формировании навыков владения научным стилем речи // Вестник Тульского государственного университета. Серия: Современные образовательные технологии в преподавании естественнонаучных дисциплин. 2023. № 1 (22). С. 188-190.
10. Павлова О.В. Формирование навыков работы с иноязычным академическим текстом у аспирантов естественных направлений // Языковые и культурные контакты. 2023. № 12. С. 217-222.
11. Танцура Т.А. Развитие навыков академического письма в процессе обучения иностранному языку аспирантов // Бизнес. Образование. Право. 2024. № 2 (67). С. 492-496.
12. Тихонова Е.В. Межличностные стратегии академического письма: значимость признания ограничений исследования и рекомендаций для будущих исследований в научном дискурсе // Хранение и переработка сельхозсырья. 2023. № 4. С. 8-15.
13. Хабирова Е.И. Тематическая классификация ключевых слов предметной области Академическое письмо // Когнитивные исследования языка. 2023. № 1 (52). С. 313-317.
14. Шпит Е.И. Развитие профессиональных умений в академическом письме у аспирантов // Непрерывное образование: XXI век. 2023. № 3 (43). С. 95-111.
15. Шпит Е.И. Внутридисциплинарное письмо в аспирантуре технического вуза // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2024. Т. 21. № 1. С. 35-48.

Phraseological collocations in academic writing: teaching formulaic sequences to improve the quality of scholarly text

Nurkhazhi U. Amirkhazhiyev

Senior Lecturer
A.A. Kadyrov Chechen State University
Grozny, Russia
amirkhazhiyev@chesu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Malika Y. Elzhurkaeva

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor
Grozny State Petroleum Technical University
Grozny, Russia
elzhurkaeva@gstou.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 20.11.2025

Accepted 18.12.2025

Published 30.12.2025

UDC 811.1'373

DOI 10.25726/u9390-1839-1214-d

EDN CEVDXF

VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The article addresses the role of phraseological collocations as a key resource of idiomaticity and conventional adequacy in academic writing in the context of the internationalization of scholarly communication. It is shown that deficiencies in the quality of scholarly text are more often обусловлены not by a lack of terminology or grammatical errors, but by the author's inability to operate with ready-made lexical blocks that ensure coherence, logical transparency, and recognizability of discourse by the professional community. Academic written discourse is interpreted as a highly standardized system functioning predominantly according to the idiom principle, in which fixed combinations perform metadiscursive and modal functions, provide tools for argumentation, and mark disciplinary affiliation. The theoretical framework draws on the psycholinguistic view of the storage and retrieval of linguistic information in chunks, which reduces cognitive load during text production; in the absence of such a repertoire, writing turns into the construction of utterances "from scratch" and leads to the effect of "non-native" speech and communicative failures, including the phenomenon of phraseological blindness and the illusion of competence when using high-frequency general academic vocabulary. Didactically relevant distinctions between free phrases, collocations, and idioms are discussed, as well as a productive division into general academic formulas for discourse organization and terminological combinations of specific subject fields; the importance of verb-noun constructions in scientific style and the risk of semantic distortion when syntagmatic links are disrupted are emphasized. The necessity of shifting instruction from paradigmatic choice to the mastery of syntagmatic regularities, the development of the skill of "reading as a writer," and the transfer of collocations into procedural knowledge through recognition, reconstruction of distorted texts, paraphrasing, and error analysis is substantiated. A significant place is given to corpus technologies and data-driven learning, which make it possible to identify frequent patterns, reduce interference, and acquire lexical bundles as the statistical backbone of the academic register. The conclusion is drawn that there is a direct dependence of perceived professionalism and readability of scholarly text on the density and accuracy of collocations, and that institutional integration of academic phraseology into researcher training is necessary.

Keywords

phraseological collocations, academic writing, fixed expressions, corpus technologies, teaching academic phraseology.

References

1. Anyanina A.V. Contemporary trends in the theory and practice of teaching academic writing // Problems of modern pedagogical education. 2023. No. 81-2. Pp. 59-62.
2. Volkov V.I. The scientific article: its main elements, requirements for content presentation, and recommendations for writing // Scientific bulletin of the defense-industrial complex of Russia. 2024. No. 4. Pp. 78-87.
3. Zinnatullina L.M., Valeeva E.E. A comparative analysis of methods for teaching academic foreign-language communication to master's students of non-linguistic specialties // Scientific and methodological electronic journal Concept. 2025. No. 9. Pp. 151-163.
4. Zykova S.A., Antonova A.V. Contemporary ways of constructing a scientific text // Nizhnevartovsk philological bulletin. 2025. No. 2. Pp. 93-100.
5. Imaeva E.Z., Sukhareva N.A. Structure and linguistic design of a scientific article as a means of teaching academic writing // Bulletin of pedagogical sciences. 2023. No. 2. Pp. 154-156.
6. Kolesnikova L.V. Academic writing as a style of presenting scientific works // Lingua-Universum. 2025. No. 2. Pp. 87-90.
7. Kortykina I.B. Teaching writing for scientific publication purposes online // Lifelong education: the 21st century. 2024. No. 3 (47). Pp. 2-13.
8. Lazareva L.I. Academic writing and personal information culture in preparing students to write a scientific article // Standards and monitoring in education. 2024. Vol. 12. No. 4. Pp. 10-15.

9. Lukyanova S.V. The role of the discipline Academic writing in the formation of skills of mastering the scientific style of speech // Bulletin of Tula State University. Series: Modern educational technologies in teaching natural science disciplines. 2023. No. 1 (22). Pp. 188-190.
10. Pavlova O.V. Formation of skills for working with a foreign-language academic text among postgraduate students of natural science fields // Language and cultural contacts. 2023. No. 12. Pp. 217-222.
11. Tantsura T.A. Development of academic writing skills in the process of teaching a foreign language to postgraduate students // Business. Education. Law. 2024. No. 2 (67). Pp. 492-496.
12. Tikhonova E.V. Interpersonal strategies of academic writing: the significance of acknowledging research limitations and recommendations for future research in scientific discourse // Storage and processing of agricultural raw materials. 2023. No. 4. Pp. 8-15.
13. Khabirova E.I. Thematic classification of keywords in the subject area Academic writing // Cognitive studies of language. 2023. No. 1 (52). Pp. 313-317.
14. Shpit E.I. Development of professional skills in academic writing among postgraduate students // Lifelong education: the 21st century. 2023. No. 3 (43). Pp. 95-111.
15. Shpit E.I. Intra-disciplinary writing in postgraduate studies at a technical university // Bulletin of Samara State Technical University. Series: Psychological and pedagogical sciences. 2024. Vol. 21. No. 1. Pp. 35-48.

**Методы геймификации в университетском курсе иностранного языка и их влияние на
устойчивость учебной мотивации и посещаемость**

Рахилия Юнус Кызы Алиева

Кандидат филологических наук, доцент

Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова

Грозный, Россия

alieva@chesu.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Малика Янарсовна Эльжуркаева

Кандидат филологических наук, доцент

Грозненский государственный нефтяной технический университет

Грозный, Россия

elzhurkaeva@gstou.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 08.11.2025

Принята 20.12.2025

Опубликована 30.12.2025

УДК 378:811

DOI 10.25726/v81118-0395-1594-i

EDN BTXRSZ

БАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Статья посвящена теоретическому осмыслению геймификации как системного способа проектирования университетского курса иностранного языка в условиях снижения вовлеченности студентов, роста абсентеизма и изменения когнитивных привычек обучающихся, сформированных цифровой средой. Показано, что проблема нерегулярной посещаемости и утраты интереса связана не только с «второстепенным» статусом дисциплины в неязыковом вузе, но и с психологическими барьерами речевой практики: языковой тревожностью, страхом публичной ошибки и эффектом отложенного вознаграждения в традиционных форматах контроля. Геймификация трактуется не как развлекательное дополнение, а как перестройка образовательной архитектуры, способная снижать аффективный фильтр, легитимизировать ошибку и создавать условия для переживания состояния потока. Аргументация опирается на различие поверхностной «поинтификации» и структурной геймификации, затрагивающей смысловую организацию курса: вариативность маршрутов освоения, визуализация прогресса, немедленная обратная связь, нарративизация содержания, ролевые и командные механики, «дерево» навыков и дозированная неопределенность как средство поддержания интереса. Раскрывается сдвиг роли преподавателя к фасилитатору и «гейм-мастеру», управляющему образовательным пространством и социальными взаимодействиями группы. Отдельно анализируются риски: подмена познавательной мотивации охотой за наградами, токсичность конкурентных режимов, рост когнитивного шума из-за усложнения правил, а также этическая проблематика поведенческой стимуляции. Обоснована необходимость поливалентного дизайна, учитывающего разные мотивационные профили студентов и обеспечивающего интериоризацию ценности знания; подчеркивается, что устойчивый эффект возможен лишь при эволюции игровой системы вместе с прогрессом обучающихся и при интеграции цифровых платформ в непрерывную языковую практику, где посещаемость становится индикатором включенности, а не только дисциплинарного контроля.

Ключевые слова

геймификация, иностранный язык, учебная мотивация, посещаемость, состояние потока.

Введение

Современная образовательная парадигма высшей школы претерпевает фундаментальные трансформации, обусловленные не только цифровизацией общества, но и глубинными изменениями в когнитивных паттернах студентов, относящихся к поколению, чье взросление происходило в насыщенной информационной среде. Традиционные лекционно-семинарские формы, базирующиеся на классической дидактике, все чаще сталкиваются с феноменом снижения вовлеченности обучающихся, что особенно остро проявляется в дисциплинах, требующих непрерывной практики и высокой степени личной активности, к которым, безусловно, относится иностранный язык. Проблема потери интереса к изучению языка в неязыковом вузе, где данная дисциплина часто воспринимается как второстепенная по отношению к профильным предметам, приводит к формированию устойчивого разрыва между потенциальными возможностями студентов и их реальными академическими достижениями (Хрулёва, 2023). Академическая среда вынуждена искать новые инструменты, способные не просто развлечь студента, но перестроить саму архитектуру учебного процесса, превратив рутинное заучивание лексики и грамматических структур в осмысленную деятельность, имеющую внутреннюю ценность для субъекта обучения.

Психологические механизмы, лежащие в основе учебной мотивации взрослых людей, к категории которых относятся студенты университетов, существенно отличаются от школьных стимулов; здесь внешнее принуждение или формальная оценка перестают работать как эффективные драйверы посещаемости и активности. В контексте андрагогики особую значимость приобретает субъектность обучающегося, его способность видеть прогресс и ощущать контроль над процессом собственного развития, что нередко нивелируется в стандартных куррикулах, где обратная связь отложена во времени (сессия, контрольная точка), а сам процесс кажется бесконечным и лишенным четких промежуточных маркеров успеха. Геймификация, или лудификация образования, рассматривается в данном ключе не как набор развлекательных приемов, а как системный подход к проектированию образовательного опыта, использующий элементы игрового дизайна в неигровом контексте для модификации поведения и повышения когнитивной включенности (Емельянова, Мошникова, 2023). Кризис традиционной мотивационной модели, опирающейся на долг и отложенную выгоду, требует замещения или дополнения механизмами, обеспечивающими немедленное дофаминовое подкрепление и эмоциональную вовлеченность.

Феномен абсентеизма, или систематических пропусков занятий без уважительной причины, в университетской среде часто является не следствием лени, а защитной реакцией на стресс, скуку или ощущение бессмысленности происходящего в аудитории, особенно когда речь идет о коммуникативных практиках на иностранном языке, сопряженных с высоким уровнем личностной тревожности и страхом публичной ошибки. Языковой барьер, являющийся серьезным препятствием для освоения дисциплины, усиливается в атмосфере строгого академического оценивания, создавая замкнутый круг: страх ошибки ведет к пропускам, пропуски — к отставанию, отставание — к усилению страха и окончательной потере мотивации (Габдуллина, Рубцова, 2023). Внедрение игровых механик потенциально способно разорвать эту цепь, создавая «магический круг» (по Хейзинге), внутри которого ошибка не фатальна, а является естественной частью процесса научения, что фундаментально меняет эмоциональный фон занятий. Вопрос о том, насколько устойчивым является этот эффект и не приводит ли геймификация к подмене внутренней познавательной мотивации внешней погоней за баллами и бейджами, остается дискуссионным в педагогическом сообществе и требует глубокого теоретического осмысления.

Материалы и методы исследования

Методологическую основу данной работы составил системный анализ отечественных и зарубежных психолого-педагогических концепций, рассматривающих феномен игры как онтологическую категорию и дидактический инструмент в системе высшего образования. Был применен метод

сравнительного анализа подходов к геймификации, позволяющий выявить ключевые различия между поверхностной «поинтификацией» (использованием очков и рейтингов) и глубокой структурной геймификацией, затрагивающей содержательно-смысловые аспекты учебного курса. В качестве базиса использовались положения теории самодетерминации Деси и Райана (Emirilyasova, 2021), теории потока Чиксентмихайи, а также когнитивные модели усвоения второго языка (Second Language Acquisition), что позволило синтезировать разрозненные данные о влиянии игровых сред на психоэмоциональное состояние обучающихся.

Исследование опирается на герменевтический подход к интерпретации педагогических текстов и данных теоретических изысканий, посвященных проблемам мотивации и поведенческой психологии в образовании. Проведенный синтез теоретических моделей позволил сконструировать обобщенную картину влияния игровых механик на динамику посещаемости и устойчивость познавательного интереса без привязки к конкретному экспериментальному учреждению, но с опорой на фундаментальные закономерности функционирования образовательных систем. Аксиологический анализ применялся для оценки ценностных трансформаций, происходящих в сознании студента при переходе от традиционной модели обучения к геймифицированной, выявляя риски и перспективы такой смены образовательных парадигм (Рябинина, 2025). В работе использованы методы моделирования педагогических ситуаций для прогнозирования долгосрочных эффектов внедрения игровых стратегий в университетский курс иностранного языка.

Результаты и обсуждение

Глубинная интеграция игровых механик в ткань университетского курса иностранного языка требует пересмотра самой философии взаимодействия между преподавателем и студентом, где преподаватель перестает быть единственным транслятором знания и контролером, трансформируясь в архитектора образовательного пространства или гейм-мастера. Центральной проблемой при этом выступает разграничение между внешней стимуляцией, которая дает быстрый, но краткосрочный эффект всплеска активности, и формированием устойчивой внутренней мотивации, способной поддерживать студента на протяжении всего семестра. Теория самодетерминации постулирует, что для истинной вовлеченности человеку необходимо удовлетворение трех базовых потребностей: в компетентности, автономии и социальной принадлежности, и именно через призму этих категорий следует анализировать эффективность геймификации. Традиционная балльно-рейтинговая система, формально напоминающая игру (накопление очков), часто не удовлетворяет потребность в автономии, так как правила жестко заданы администрацией, тогда как грамотно спроектированная геймифицированная среда предоставляет студенту вариативность путей достижения образовательной цели (Кондрахина, Южакова, 2025), создавая иллюзию свободы выбора заданий, темпа и уровня сложности.

Специфика иностранного языка как учебной дисциплины заключается в необходимости преодоления высокого аффективного фильтра — психологического барьера, блокирующего усвоение информации в состоянии стресса или тревоги, что напрямую коррелирует с показателями посещаемости занятий. Студенты, испытывающие дискомфорт от необходимости говорить на чужом языке, склонны избегать аудиторных занятий, используя стратегию эскапизма. Игровые механики, в частности, использование аватаров, ролевых моделей и нарративных сценариев, позволяют деперсонализировать ошибку: ошибается не сам студент Иванов, а его персонаж или член команды гильдии, что существенно снижает уровень личностной тревожности и страха потери лица перед группой. Снижение психоэмоционального напряжения создает благоприятную почву для формирования состояния потока, характеризующегося полным погружением в деятельность, когда сам процесс использования иностранного языка становится самоцелью, а не инструментом получения зачета, что подтверждается рядом теоретических изысканий в области психолингвистики (Баранова, 2025).

Механика немедленной обратной связи, заимствованная из видеоигр, решает одну из ключевых проблем академической среды — отложенность вознаграждения, когда студент узнает о своих успехах или неудачах спустя значительное время после выполнения работы. В геймифицированном курсе

каждое действие — от выполненного грамматического упражнения до посещения лекции — получает мгновенный отклик в виде прогресс-баров, очков опыта или открытия нового контента, что эксплуатирует петли обратной связи и поддерживает дофаминовый уровень, необходимый для удержания внимания. Однако здесь кроется серьезная теоретическая и практическая опасность бихевиористского упрощения, когда деятельность студента сводится к "кликерству" ради получения награды, а смысловая составляющая изучения языка уходит на второй план (Алейникова, Горохова, 2025). Геймификация должна быть не "шоколадной глазурью на брокколи", маскирующей скучное содержание, а инструментом, выявляющим внутреннюю красоту и логику языка, делающим видимым прогресс, который в обычном обучении часто остается незаметным для самого обучающегося.

Структурная геймификация подразумевает переформатирование самого учебного плана в карту путешествия или дерево технологий, где доступ к более сложным темам открывается только после освоения базовых навыков, что визуализирует образовательную траекторию и делает ее понятной. Проблема посещаемости в этом контексте решается через механику "fear of missing out" (синдром упущенной выгоды) не в негативном, а в конструктивном ключе: пропуск занятия воспринимается не как избавление от обязанности, а как потеря возможности продвинуться по сюжету, получить уникальный артефакт (знание) или подвести свою команду. Социальная динамика и механики сотрудничества (Аксютенкова, 2025), такие как создание гильдий или кланов для выполнения групповых проектов на иностранном языке, эксплуатируют потребность в принадлежности и создают систему взаимной ответственности, где присутствие каждого участника становится критически важным для успеха всей группы, что является мощнейшим социальным регулятором посещаемости, превосходящим административные меры.

Важным аспектом является типология игроков, предложенная Ричардом Бартлом, которую необходимо адаптировать к педагогическому контексту: "карьеристы" мотивируются рейтингами и статусом, "исследователи" — открытием нового контента и скрытых возможностей языка, "социальщики" — коммуникацией, а "киллеры" — конкуренцией. Эффективная модель геймификации курса иностранного языка должна быть поливалентной, предлагая стимулы для всех психотипов (Полюдова, 2024), иначе она рискует оттолкнуть часть аудитории, для которой, например, прямая конкуренция является демотивирующим фактором. Синтез этих подходов позволяет создать адаптивную среду, где студент может выбирать стиль прохождения курса, концентрируясь либо на глубоком погружении в грамматические нюансы (исследование), либо на коммуникативных баталиях (социализация), при этом достигая единых образовательных результатов, предусмотренных стандартом.

Критический анализ литературы показывает, что влияние геймификации на устойчивость мотивации имеет временную динамику: эффект новизны, возникающий на начальном этапе, неизбежно угасает, если система не обладает глубиной и не предлагает возрастающую сложность задач, соответствующую растущим навыкам студента. "Эффект плато", характерный для изучения языка на уровне B1-B2, часто совпадает с потерей интереса к внешним атрибутам игры, поэтому на продвинутых этапах обучения геймификация должна смещаться от внешних наград (бейджи, очки) к внутренним (признание экспертности, возможность менторства, творческая свобода). Устойчивость учебной мотивации обеспечивается только в том случае, если игровые элементы способствуют интериоризации ценности знания, то есть переводу внешнего интереса во внутреннюю потребность в саморазвитии (Еремина, Сидикова, 2025). Если же игра остается лишь надстройкой, она превращается в симулякр образовательной деятельности, где форма превалирует над содержанием.

Посещаемость занятий в геймифицированной системе перестает быть функцией дисциплинарного контроля и становится индикатором вовлеченности в игровой нарратив, что меняет саму природу педагогического мониторинга. Преподаватель оценивает не физическое присутствие тела в аудитории, а активность игрока в системе, что особенно актуально в условиях смешанного обучения, где грань между очной и дистанционной работой стирается. Использование мобильных приложений и цифровых платформ для изучения языка как части геймифицированного курса позволяет расширить временные рамки обучения за пределы аудиторных часов, создавая эффект непрерывного присутствия в языковой среде (Хлыбова, 2022). Это, парадоксальным образом, может снизить формальную

посещаемость лекций, если они не интегрированы в игру, но повысить общую вовлеченность и время, затраченное на освоение материала, что требует пересмотра критериев эффективности образовательного процесса.

Теоретический анализ показывает, что успешная геймификация требует тщательной балансировки когнитивной нагрузки: чрезмерное увлечение сложными правилами игры может отвлекать ресурсы внимания от самого предмета изучения — языка, создавая дополнительный когнитивный шум. Идеальная модель предполагает интуитивную понятность игровых правил и их тесную переплетенность с лингвистическими задачами, когда использование изучаемого языка является единственным способом совершить игровое действие. Нарративизация образовательного контента, превращение учебника в историю с развивающимся сюжетом, где грамматические конструкции служат инструментами для решения сюжетных коллизий, позволяет задействовать эпизодическую память и эмоциональный интеллект (Быстрая, Скоробренко, Белова, 2023), что существенно повышает прочность запоминания материала по сравнению с механическим заучиванием.

Различные педагогические школы трактуют роль конкуренции в геймификации по-разному: одни исследователи подчеркивают ее мобилизирующий эффект, другие указывают на риск возникновения токсичной среды, подавляющей слабых студентов и усиливающей их языковую тревожность. Решением этой дилеммы в теоретическом плане выступает смещение фокуса с межличностной конкуренции (PvP) на конкуренцию с системой или самим собой (PvE), а также на командное взаимодействие, где успех группы зависит от вклада каждого. Кооперативное обучение в геймифицированной среде иностранного языка способствует развитию "мягких навыков" (soft skills) и создает атмосферу психологической безопасности (Хлыбова, 2022), необходимую для речевой практики, что, в свою очередь, стабилизирует посещаемость, так как группа становится для студента референтной средой поддержки, а не источником стресса.

Долгосрочная устойчивость мотивации при использовании игровых методов напрямую зависит от того, насколько система способна эволюционировать вместе со студентом, предлагая ему вызовы зоны ближайшего развития по Выготскому. Статичная геймификация быстро надоедает; динамическая система, адаптирующаяся под прогресс обучающегося, способна поддерживать интерес на протяжении нескольких лет обучения. Внедрение элементов случайности и неопределенности (в разумных пределах) также способствует поддержанию интереса, эксплуатируя естественное человеческое любопытство (Квач, 2025). Однако необходимо учитывать этические аспекты манипуляции поведением студентов через игровые механики, не допуская превращения образования в зависимость, аналогичную игровой аддикции, а направляя энергию азарта в конструктивное русло познания.

Заключение

Теоретическое осмысление феномена геймификации в контексте университетского языкового образования позволяет констатировать, что интеграция игровых механик является не просто данью моде, а закономерной реакцией педагогической системы на изменение когнитивного профиля современного студенчества и кризис традиционных мотивационных моделей. Анализ общих показателей и теоретических моделей свидетельствует о том, что геймификация обладает высоким потенциалом для стабилизации посещаемости и повышения вовлеченности, однако этот эффект не является автоматическим следствием внедрения рейтингов или наград. Ключевым фактором успеха выступает системность подхода, при котором игровые элементы не декорируют учебный процесс, а трансформируют его структуру, меняя характер целеполагания и способы взаимодействия участников образовательных отношений.

Перспективы применения полученных результатов теоретического анализа лежат в плоскости разработки адаптивных образовательных экосистем, где роль преподавателя смещается от трансляции знаний к фасилитации игрового опыта и дизайну образовательных траекторий. Важнейшим выводом является понимание того, что геймификация наиболее эффективна, когда она опирается на внутреннюю мотивацию, удовлетворяя потребности в автономии, компетентности и связанности, и снижает психологические барьеры, препятствующие речевой практике. Переход от бихевиористских схем

«стимул-реакция» к гуманистическим игровым моделям, ставящим в центр личность студента и его смысло-жизненные ориентации, представляется наиболее продуктивным вектором развития современной лингводидактики.

Обобщение рассмотренных концепций позволяет утверждать, что устойчивость мотивации достигается за счет создания эмоционально насыщенной и безопасной среды, где ошибка легитимизирована как часть игрового процесса, а прогресс визуализирован и осязаем. Будущее университетского языкового образования видится в синергии строгих академических стандартов и гибких, иммерсивных игровых технологий, способных вернуть студенту радость познания и превратить рутинную работу над языком в увлекательное интеллектуальное приключение. Эффективность данной трансформации будет определяться не количеством внедренных цифровых инструментов, а глубиной педагогического дизайна и пониманием психологических закономерностей игровой деятельности.

Список литературы

1. Аксютенкова Л.Г. Геймификация как инструмент повышения мотивации студентов неязыковых вузов в обучении английскому языку: исследование эффективности игровых механик в развитии устной речи и лексической активности // Проблемы современного педагогического образования. 2025. № 88-3. С. 7-10.
2. Алейникова Т.В., Горохова Н.В. Геймификация в онлайн-обучении иностранным языкам: повышение мотивации и эффективности // Казанская наука. 2025. № 7. С. 152-155.
3. Баранова Е.С. Геймификация в преподавании иностранных языков: влияние на мотивацию и результативность обучения // Скиф. Вопросы студенческой науки. 2025. № 8 (108). С. 31-37.
4. Быстрой Е.Б., Скоробренко И.А., Белова Л.А. Формирование мотивации к изучению второго иностранного языка у студентов языковых факультетов с использованием элементов геймификации (на примере обучения немецкому языку) // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2023. Т. 8. № 4. С. 359-365.
5. Габдуллина А.Ш., Рубцова А.В. Геймификация в контексте современного иноязычного обучения студентов-бакалавров в высших школах // Современные наукоемкие технологии. 2023. № 11. С. 98-103.
6. Емельянова Н.А., Мошникова Э.В. Геймификация и ее ресурсы в обучении английскому языку студентов младших курсов // Педагогические исследования. 2023. № 4. С. 23-38.
7. Еремина О.В., Сидикова Г.Б. Геймификация как метод повышения мотивации студентов при изучении иностранного языка: анализ успешных практик // Мир педагогики и психологии. 2025. № 5 (106). С. 74-79.
8. Квач Н.В. Геймификация процесса обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов // Современные проблемы науки и образования. 2025. № 1. 9 с.
9. Кондрахина Н.Г., Южакова Н.Е. Внедрение элементов геймификации иноязычного обучения в неязыковом вузе как метод совершенствования языкового образования // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2025. № 4. С. 115-121.
10. Полюдова Е.Н. Геймификация и мобильные приложения как средство активизации лингвистического опыта студентов на занятиях английского языка в вузе // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2024. № 6. С. 76-80.
11. Рябинина М.В. Метод геймификации на занятии иностранного языка в вузе как фактор преодоления школьной дидактогении // Вестник педагогических наук. 2025. № 3. С. 180-185.
12. Хлыбова М.А. Элементы геймификации в процессе обучения иностранному языку в вузе // Филологический аспект. 2022. № S1 (12). С. 30-34.
13. Хлыбова М.А. Применение геймификации в процессе изучения иностранного языка в вузе // Мир науки. Педагогика и психология. 2022. Т. 10. № 1. 10 с.

14. Хрулёва А.А. Геймификация в обучении иностранному языку студентов неязыковых направлений подготовки // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 79-1. С. 370-373.
15. Emirilyasova S.S. Gamification as a powerful EFL motivator for law students // Pedagogy and Education. 2021. № 2. С. 103-112.

Gamification methods in a university foreign language course and their impact on the sustainability of learning motivation and attendance

Rakhilya Y. Aliyeva

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor
A.A. Kadyrov Chechen State University
Grozny, Russia
alieva@chesu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Malika Y. Elzhurkaeva

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor
Grozny State Petroleum Technical University
Grozny, Russia
elzhurkaeva@gstou.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 08.11.2025

Accepted 20.12.2025

Published 30.12.2025

UDC 378:811

DOI 10.25726/v8118-0395-1594-i

EDN BTXRSZ

VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The article is devoted to the theoretical conceptualization of gamification as a systemic method for designing a university foreign language course amid declining student engagement, rising absenteeism, and changes in learners' cognitive habits shaped by the digital environment. It is shown that the problem of irregular attendance and loss of interest is linked not only to the "secondary" status of the discipline in a non-linguistic university but also to psychological barriers in speech practice: language anxiety, fear of public error, and the effect of delayed gratification in traditional assessment formats. Gamification is interpreted not as an entertaining supplement but as a restructuring of the educational architecture capable of lowering the affective filter, legitimizing error, and creating conditions for experiencing flow states. The argumentation relies on distinguishing superficial "pointification" from structural gamification, which affects the semantic organization of the course: variability of mastery routes, visualization of progress, immediate feedback, narrativization of content, role-playing and team mechanics, skill trees, and dosed uncertainty as a means of sustaining interest. The shift in the teacher's role toward facilitator and "game master," managing the educational space and group social interactions, is explored. Risks are analyzed separately: substitution of cognitive motivation with reward hunting, toxicity of competitive modes, increase in cognitive noise due to rule complexity, and ethical issues of behavioral stimulation. The need for polyvalent design, accounting for diverse student motivational profiles and

ensuring the internalization of knowledge value, is substantiated; it is emphasized that a sustainable effect is possible only through the evolution of the game system alongside learner progress and the integration of digital platforms into continuous language practice, where attendance becomes an indicator of engagement rather than mere disciplinary control.

Keywords

gamification, foreign language, learning motivation, attendance, flow state.

References

1. Aksyutenkova L.G. Gamification as a tool to increase motivation of non-linguistic university students in learning English: a study of the effectiveness of game mechanics in developing oral speech and lexical activity // Problems of modern pedagogical education. 2025. No. 88-3. Pp. 7-10.
2. Alenikova T.V., Gorokhova N.V. Gamification in online foreign language learning: increasing motivation and effectiveness // Kazan science. 2025. No. 7. Pp. 152-155.
3. Baranova E.S. Gamification in teaching foreign languages: impact on motivation and learning outcomes // Scythian. Issues of student science. 2025. No. 8 (108). Pp. 31-37.
4. Bystray E.B., Skorobrenko I.A., Belova L.A. Formation of motivation to study a second foreign language among students of language faculties using gamification elements (on the example of teaching German) // Pedagogy. Issues of theory and practice. 2023. Vol. 8. No. 4. Pp. 359-365.
5. Gabdullina A.Sh., Rubtsova A.V. Gamification in the context of modern foreign language training of bachelor's students in higher schools // Modern science-intensive technologies. 2023. No. 11. Pp. 98-103.
6. Emelyanova N.A., Moshnikova E.V. Gamification and its resources in teaching English to first-year students // Pedagogical research. 2023. No. 4. Pp. 23-38.
7. Yeremina O.V., Sidikova G.B. Gamification as a method of increasing student motivation in learning a foreign language: analysis of successful practices // World of pedagogy and psychology. 2025. No. 5 (106). Pp. 74-79.
8. Kvach N.V. Gamification of the foreign language learning process for students of non-linguistic universities // Modern problems of science and education. 2025. No. 1. Pp. 9.
9. Kondrakhina N.G., Yuzhakova N.E. Implementation of gamification elements in foreign language teaching at a non-linguistic university as a method of improving language education // Modern science: current issues of theory and practice. Series: Humanities. 2025. No. 4. Pp. 115-121.
10. Poludova E.N. Gamification and mobile applications as a means of activating students' linguistic experience in English classes at university // Modern science: current issues of theory and practice. Series: Humanities. 2024. No. 6. Pp. 76-80.
11. Ryabinina M.V. Gamification method in foreign language classes at university as a factor in overcoming school didactogeny // Bulletin of pedagogical sciences. 2025. No. 3. Pp. 180-185.
12. Khlybova M.A. Gamification elements in the process of teaching foreign languages at university // Philological aspect. 2022. No. S1 (12). Pp. 30-34.
13. Khlybova M.A. Application of gamification in the process of studying foreign languages at university // World of science. Pedagogy and psychology. 2022. Vol. 10. No. 1. Pp. 10.
14. Khruleva A.A. Gamification in teaching foreign languages to students of non-linguistic training areas // Problems of modern pedagogical education. 2023. No. 79-1. Pp. 370-373.
15. Emirilyasova S.S. Gamification as a powerful EFL motivator for law students // Pedagogy and Education. 2021. No. 2. Pp. 103-112.

Эффективность геймификации в развитии лексической беглости и устойчивой учебной мотивации у студентов неязыковых направлений

Петимат Халидовна Альмурзаева

Кандидат филологических наук, доцент

Чеченский государственный университет им. А. А. Кадырова

Грозный, Россия

almurzaeva@chesu.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Тимерлан Ибрагимович Усманов

Кандидат филологических наук, доцент

Чеченский государственный педагогический университет

Грозный, Россия

usmanov@chspu.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 20.11.2025

Принята 18.12.2025

Опубликована 30.12.2025

УДК 378.016

DOI 10.25726/h9392-9466-4266-v

EDN BYXWFZ

БАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В статье рассматривается геймификация как дидактически организованный способ интенсификации иноязычной подготовки студентов неязыковых направлений, для которых характерны неоднородная внутренняя мотивация, восприятие языка как второстепенной дисциплины и наличие психологических барьеров, ограничивающих спонтанную профессиональную коммуникацию. Центральным предметом анализа выступает лексическая беглость как способность к быстрому и контекстно релевантному извлечению единиц из долговременной памяти, а также условия формирования устойчивого мотивационного профиля при неизбежной монотонности лексической работы. Теоретическое обобщение выполнено на основе системно-структурного и сравнительно-сопоставительного анализа концепций учебной мотивации и усвоения лексики, уточнения терминологии и моделирования влияния игровых элементов на процессы запоминания и воспроизведения, с междисциплинарной опорой на психологию игры, самодетерминацию и психолингвистику. Показано, что механики визуализации прогресса, немедленной обратной связи и повторяемости попыток поддерживают переживание компетентности, снижают страх ошибки и повышают частотность актуализации лексики, что способствует ее переходу из пассивного в активный запас. Обоснована роль временных ограничений в тренировке скорости реакции, нарративных сценариев — в создании мнемонических «якорей» и когнитивного каркаса, а адаптивной сложности — в поддержании состояния потока и автономии обучающегося. Социальные форматы (рейтинги, командные квесты) интерпретируются как ресурс связанности при одновременном риске демотивации у студентов с низкой самозффективностью; акцентируется необходимость баланса конкуренции и кооперации. Отмечаются ограничения подхода, связанные с «очковитирательством», перегрузкой внимания формой и этически чувствительным использованием вариативных наград, что требует проектирования заданий, где

продвижение возможно лишь при содержательном применении лексики в профессионально смоделированных ситуациях и при развитии метакогнитивной саморегуляции.

Ключевые слова

геймификация, лексическая беглость, учебная мотивация, студенты неязыковых направлений, иноязычная подготовка.

Введение

Современная парадигма высшего образования претерпевает фундаментальные изменения, обусловленные необходимостью подготовки специалистов, способных к эффективной межкультурной коммуникации в профессиональной среде, что ставит перед педагогическим сообществом задачу переосмысления подходов к языковой подготовке студентов нелингвистических специальностей. Традиционные модели обучения, ориентированные преимущественно на грамматико-переводные методы или механическое заучивание лексических единиц, демонстрируют снижение результативности в условиях клипового мышления и высокой информационной насыщенности учебного процесса. Особую сложность представляет формирование лексической беглости — способности к быстрому и контекстуально уместному извлечению слов из долговременной памяти, что является критическим навыком для спонтанной профессиональной речи. Педагогическая наука ищет инструменты, способные трансформировать рутинный процесс запоминания в динамичную когнитивную деятельность, где геймификация рассматривается не как развлекательный элемент, а как сложная дидактическая архитектура, влияющая на глубинные психологические механизмы усвоения информации (Богуш, 2023).

Специфика обучения иностранному языку студентов технических, естественно-научных и гуманитарных направлений, не связанных с лингвистикой, заключается в изначально разном уровне внутренней мотивации и наличии психологических барьеров, препятствующих свободному иноязычному общению. Зачастую иностранный язык воспринимается обучающимися как второстепенная дисциплина, отвлекающая от профильных предметов, что формирует резистентность к традиционным педагогическим воздействиям и требует внедрения адаптивных технологий, способных интегрировать языковую подготовку в структуру профессиональной идентичности будущего специалиста. Геймификация, понимаемая как внедрение игровых механик в неигровые контексты, предлагает инструментарий для модуляции поведения обучающихся через системы немедленной обратной связи, прогрессии и вознаграждения, однако ее влияние именно на качественные показатели лексической компетенции требует детального теоретического осмысления (Габдуллина, 2024).

Проблема устойчивости учебной мотивации в процессе овладения иноязычным лексиконом стоит особенно остро, поскольку накопление словарного запаса требует регулярных, монотонных усилий, которые без должного подкрепления быстро приводят к когнитивному утомлению и потере интереса. Существующие исследования часто фрагментарны и рассматривают игровые технологии изолированно от психолингвистических закономерностей формирования речевых навыков, упуская из виду синергетический эффект, возникающий при грамотном наложении игровых сценариев на мнемонические процессы. Важно понимать, что речь идет не о поверхностном увлечении формой, а о создании обучающей среды (Габдуллина, 2024), где преодоление лексических трудностей становится частью увлекательного когнитивного вызова, соответствующего зоне ближайшего развития студента.

В данном контексте необходимо рассмотреть геймификацию как системный подход, способный активизировать не только эмоционально-волевую сферу личности, но и когнитивные процессы, отвечающие за автоматизацию лексических навыков. Вопросы о том, какие именно игровые элементы способствуют переводу лексики из пассивного запаса в активный и как обеспечить пролонгированный мотивационный эффект, выходящий за рамки непосредственного взаимодействия с игровой системой, остаются дискуссионными в современной педагогике. Глубокий анализ теоретических предпосылок и существующих моделей позволяет выявить потенциал игровых технологий в преодолении плато обучения и формировании устойчивой потребности в профессиональном саморазвитии средствами иностранного языка (Кондрахина, 2025).

Материалы и методы исследования

Методологическую основу данной работы составил комплекс теоретических методов, направленных на всестороннее изучение феномена геймификации в контексте преподавания иностранных языков в высшей школе. Был применен метод системно-структурного анализа научной литературы, позволивший рассмотреть игровые технологии как целостную педагогическую систему с присущими ей закономерностями функционирования и развития. Особое внимание уделялось сравнительно-сопоставительному анализу отечественных и зарубежных концепций мотивации учебной деятельности, что дало возможность выявить общие тенденции и специфические особенности применения игровых механик в различных образовательных традициях. Использовался также метод терминологического анализа для уточнения понятийного аппарата, связанного с лексической беглостью и устойчивой мотивацией, разграничения понятий «игровое обучение» и «геймификация» в контексте андрагогики.

В ходе работы осуществлялся синтез психолого-педагогических и психолингвистических теорий, объясняющих механизмы усвоения иноязычной лексики и влияние эмоционального фактора на когнитивную эффективность. Применялся метод теоретического моделирования, позволивший на основе изученных данных сконструировать обобщенную модель влияния игровых элементов на процессы запоминания и воспроизведения лексических единиц. Анализ проводился на базе фундаментальных трудов по психологии игры, теории самодетерминации и когнитивной лингвистике, что обеспечило междисциплинарный характер исследования и валидность теоретических выводов. Интерпретация данных осуществлялась через призму компетентного подхода, ориентирующего на результат в виде готовности к профессиональной коммуникации.

Результаты и обсуждение

Анализ теоретического базиса использования геймификации в образовательном процессе неизбежно приводит к необходимости рассмотрения психологических основ мотивации, в частности, теории самодетерминации, которая постулирует три врожденные потребности человека: в компетентности, автономии и связанности с другими людьми. Применительно к студентам неязыковых направлений, изучающим иностранный язык, потребность в компетентности часто фрустрируется из-за сложности материала и отсутствия видимого прогресса на ранних этапах, что делает внедрение механик, визуализирующих достижения, критически важным. Системы очков, уровней и прогресс-баров (Быстрая, 2023) выполняют функцию не просто внешнего стимула, но и инструмента объективации собственного развития, позволяя обучающемуся отслеживать микро-изменения в своем лексическом запасе, которые в традиционном обучении остаются незамеченными.

Лексическая беглость, понимаемая как скорость и точность доступа к лексическим единицам в процессе речепорождения, напрямую зависит от прочности нейронных связей и частоты активации соответствующих единиц в памяти. Традиционные методы, основанные на механическом повторении, часто игнорируют эмоциональный компонент памяти, тогда как игровые сценарии, создающие ситуативный контекст и эмоциональное напряжение, способствуют более глубокому кодированию информации (Алейникова, 2025). Использование таймеров и ограничений по времени в игровых заданиях, хотя и может вызывать кратковременный стресс, при правильной дозировке тренирует именно скорость реакции, имитируя условия реальной коммуникации, где время на обдумывание ответа ограничено. Важно отметить, что геймификация позволяет перенести фокус внимания с формы (заучивание слова) на цель (выполнение игровой задачи), что снижает психологический барьер и страх ошибки.

Существенным аспектом является роль обратной связи в формировании лексических навыков, которая в условиях геймифицированной среды становится мгновенной и безоценочной в социальном плане. В отличие от традиционной оценки преподавателем, которая может восприниматься как наказание или критика личности, "потеря жизни" или "неполучение баллов" в игре воспринимается как естественная часть процесса, стимулирующая к повторной попытке. Эта особенность (Аксютенкова, 2025) позволяет реализовать принцип обучения через пробы и ошибки без ущерба для самооценки

студента, что особенно актуально для взрослых обучающихся, чувствительных к публичным неудачам. Многократное повторение действий для достижения игрового результата обеспечивает необходимую частотность встреч с лексическими единицами, переводя их из кратковременной памяти в долговременную.

Когнитивная нагрузка при изучении профессиональной лексики на иностранном языке чрезвычайно высока, так как студент должен одновременно удерживать в памяти значение термина, его грамматические формы и контекст употребления. Игровые механики, основанные на нарративе и погружении в легенду, позволяют структурировать информацию, создавая мнемонические якоря и ассоциативные связи, облегчающие извлечение слов. Сюжетная канва игры выступает в роли когнитивного каркаса (Квач, 2025), на который нанизываются новые знания, делая процесс усвоения более осмысленным и логичным. Однако существует риск перегрузки внимания игровыми элементами в ущерб содержанию, что требует тщательного баланса между увлекательностью формы и дидактической ценностью материала.

В контексте устойчивой мотивации особое значение приобретает состояние потока, характеризующееся полным слиянием со своей деятельностью, когда сложность задачи идеально соответствует навыкам субъекта. Геймификация позволяет динамически подстраивать уровень сложности заданий под текущие возможности студента, предотвращая возникновение скуки от слишком легких задач или тревоги от чрезмерно сложных (Страхова, 2023). Алгоритмическая адаптивность игровых платформ обеспечивает индивидуальную траекторию обучения, где каждый студент продвигается в собственном темпе, что невозможно реализовать в рамках традиционной лекционно-семинарской системы. Это чувство контроля над процессом обучения напрямую питает потребность в автономии, трансформируя внешнюю мотивацию (получение зачета) во внутреннюю (интерес к процессу и результату).

Социальный аспект геймификации, реализуемый через таблицы лидеров, командные соревнования и совместные квесты, апеллирует к потребности в связанности и социальном признании. Для студентов неязыковых специальностей, где профессиональная деятельность часто предполагает командную работу, соревновательные и кооперативные механики являются мощным драйвером активности. Однако педагогическая теория предостерегает от чрезмерного увлечения конкуренцией (Рябинина, 2025), так как для студентов с низкой самооценкой постоянное сравнение с более успешными коллегами может привести к демотивации. Эффективные модели геймификации балансируют конкуренцию кооперацией, где успех команды зависит от вклада каждого участника, что стимулирует взаимопомощь и коллективную ответственность за усвоение лексического материала.

Рассматривая лексическую беглость как компонент профессиональной компетенции, нельзя не отметить потенциал ролевых игр и симуляций, интегрированных в цифровую среду. Моделирование профессиональных ситуаций (переговоры, технический инструктаж, консультация пациента) с использованием изученной лексики позволяет преодолеть разрыв между теоретическим знанием языка и его практическим применением. Виртуальные симуляторы создают безопасное пространство для экспериментирования с языком (Габдуллина, 2023), где цена ошибки не так высока, как в реальной жизни, но эмоциональная вовлеченность достаточна для закрепления навыков. Это способствует формированию контекстуальной догадки и языковой интуиции, которые лежат в основе беглой речи.

Критический анализ литературы показывает, что эффективность геймификации не является константой и зависит от множества факторов, включая психотип обучающихся, их исходный уровень владения языком и культурные особенности. Студенты с аналитическим складом ума могут скептически относиться к игровым элементам, воспринимая их как "детские" или несерьезные, что требует тщательного обоснования и выбора соответствующих механик, ориентированных на логику и стратегию, а не только на визуальные эффекты. Важно понимать, что геймификация не заменяет педагогическое мастерство (Емельянова, 2023), а лишь усиливает его, требуя от преподавателя новых компетенций в области педагогического дизайна и управления групповой динамикой в цифровой среде.

Феномен "очковитирательства" или формального выполнения заданий ради получения наград является одной из основных проблем внедрения игровых технологий. Если студент фокусируется

исключительно на заработке баллов, игнорируя смысловую составляющую, образовательный эффект нивелируется. Решение этой проблемы кроется в дизайне заданий, где продвижение невозможно без глубокого понимания материала и реального применения лексики. Интеграция качественных критериев оценки в игровые алгоритмы (Баранова, 2025) позволяет сместить фокус с количества выполненных действий на их качество и релевантность.

Интересным представляется влияние геймификации на развитие метакогнитивных навыков студентов. Необходимость планировать свои действия в игре, распределять ресурсы и выбирать стратегии для достижения цели способствует развитию навыков саморегуляции и тайм-менеджмента, которые переносятся и на учебную деятельность в целом. Осознание собственных когнитивных стратегий при запоминании слов, стимулируемое рефлексивными игровыми паузами, повышает эффективность самостоятельной работы. Таким образом, геймификация выступает катализатором развития автономности обучающегося (Еремина, 2025), что является конечной целью высшего образования.

Внедрение элементов случайности и непредсказуемости (вариативные награды, скрытые уровни) эксплуатирует дофаминергическую систему мозга, поддерживая интерес и ожидание нового. В отличие от предсказуемой структуры учебника, геймифицированный курс содержит элементы сюрприза, которые предотвращают привыкание и поддерживают тонус внимания. Однако педагогическая этика требует осторожного использования подобных манипулятивных техник, чтобы не сформировать зависимость от внешних подкреплений (Машкова, 2023), а использовать их как стартовый импульс для запуска механизмов внутренней мотивации познания.

Анализ различных школ и направлений в педагогике показывает постепенный отход от бихевиористской трактовки геймификации (стимул-реакция) к конструктивистской, где игра рассматривается как среда для конструирования знаний и смыслов. В этой парадигме лексическая беглость формируется не через дриллинг, а через активное использование слов для решения проблемных задач в игровом контексте. Студент не просто запоминает перевод слова, а усваивает его функциональное значение, связывая его с определенными действиями и последствиями в виртуальном мире. Это обеспечивает более глубокую семантизацию лексики и ее прочное удержание в памяти.

Заключение

Обобщая теоретический анализ проблемы, можно констатировать, что геймификация представляет собой мощный педагогический ресурс, способный качественно изменить процесс формирования лексической беглости у студентов неязыковых специальностей. Наблюдается четкая корреляция между использованием продуманных игровых механик и повышением интенсивности когнитивной деятельности обучающихся, что выражается в увеличении времени активного взаимодействия с учебным материалом и глубине его переработки. Игровые технологии позволяют компенсировать отсутствие естественной языковой среды, создавая искусственные, но психологически достоверные ситуации общения, требующие мгновенной мобилизации лексических ресурсов, что является ключевым условием развития беглости речи.

Важнейшим итогом внедрения геймифицированных систем является трансформация структуры мотивации студентов. Происходит постепенный сдвиг от внешней, ситуативной мотивации, обусловленной необходимостью сдачи экзаменов, к внутренней, устойчивой мотивации, базирующейся на интересе к процессу решения профессионально-ориентированных задач и ощущении собственной компетентности. Эмоциональная окрашенность игрового процесса снижает уровень тревожности и языковой барьер, создавая благоприятный психологический климат для экспериментирования с языком и преодоления страха ошибок, что особенно значимо для взрослой аудитории.

Однако следует подчеркнуть, что геймификация не является универсальной панацеей и требует системного подхода к проектированию образовательного контента. Эффективность игровых методов напрямую зависит от их интеграции с методическими целями курса, учета психовозрастных особенностей студентов и специфики профессиональной направленности обучения. Изолированное применение рейтингов или бейджей без изменения самой структуры учебной деятельности дает лишь

краткосрочный эффект и может привести к девальвации образовательных ценностей. Успех достигается лишь при гармоничном сочетании дидактических принципов и игровых динамик, направленных на развитие субъектности студента.

Перспективы применения полученных теоретических выводов лежат в плоскости разработки адаптивных образовательных экосистем, где игровые алгоритмы используются для персонализации обучения и диагностики пробелов в знаниях в режиме реального времени. Дальнейшее развитие методики преподавания иностранного языка в неязыковом вузе видится в создании гибридных моделей, объединяющих академическую строгость и интерактивность игровых симуляций, что позволит готовить специалистов, готовых к профессиональной коммуникации в условиях глобальной конкуренции. Переосмысление роли преподавателя как дизайнера образовательного опыта и фасилитатора игрового процесса становится необходимым условием для реализации этого потенциала.

Список литературы

1. Аксютенкова Л.Г. Геймификация как инструмент повышения мотивации студентов неязыковых вузов в обучении английскому языку: исследование эффективности игровых механик в развитии устной речи и лексической активности // Проблемы современного педагогического образования. 2025. № 88-3. С. 7–10.
2. Алейникова Т.В., Горохова Н.В. Геймификация в онлайн-обучении иностранным языкам: повышение мотивации и эффективности // Казанская наука. 2025. № 7. С. 152–155.
3. Баранова Е.С. Геймификация в преподавании иностранных языков: влияние на мотивацию и результативность обучения // Скиф. Вопросы студенческой науки. 2025. № 8 (108). С. 31–37.
4. Богуш Н.Б., Иванова Е.А. Трудности формирования иноязычных компетенций студентов технологического вуза, обусловленные лингвистическими факторами // Образование и право. 2023. № 3. С. 230–238.
5. Быстрой Е.Б., Скоробренко И.А., Белова Л.А. Формирование мотивации к изучению второго иностранного языка у студентов языковых факультетов с использованием элементов геймификации (на примере обучения немецкому языку) // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2023. Т. 8. № 4. С. 359–365.
6. Габдуллина А.Ш. Лингвистические аспекты развития иноязычной спонтанной речи студентов высшей школы при применении геймификации в процессе обучения // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2024. № 5. С. 54–70.
7. Габдуллина А.Ш. Развитие спонтанной иноязычной речи студентов высшей школы посредством геймификации: психологические аспекты // Мир науки, культуры, образования. 2024. № 2 (105). С. 33–35.
8. Габдуллина А.Ш., Рубцова А.В. Геймификация в контексте современного иноязычного обучения студентов-бакалавров в высших школах // Современные наукоемкие технологии. 2023. № 11. С. 98–103.
9. Емельянова Н.А., Мошникова Э.В. Геймификация и ее ресурсы в обучении английскому языку студентов младших курсов // Педагогические исследования. 2023. № 4. С. 23–38.
10. Еремина О.В., Сидикова Г.Б. Геймификация как метод повышения мотивации студентов при изучении иностранного языка: анализ успешных практик // Мир педагогики и психологии. 2025. № 5 (106). С. 74–79.
11. Квач Н.В. Геймификация процесса обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов // Современные проблемы науки и образования. 2025. № 1. 9 с.
12. Кондрахина Н.Г., Южакова Н.Е. Внедрение элементов геймификации иноязычного обучения в неязыковом вузе как метод совершенствования языкового образования // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2025. № 4. С. 115–121.
13. Машкова Н.А. Сохранение мотивации при обучении иностранному языку в разноуровневой группе // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 3 (100). С. 124–127.

14. Рябина М.В. Метод геймификации на занятии иностранного языка в вузе как фактор преодоления школьной дидактогении // Вестник педагогических наук. 2025. № 3. С. 180–185.
15. Страхова И.В., Айдарова А.М., Зиганшина Ч.Р., Геворкян И.А. Применение принципов геймификации при обучении второму иностранному (немецкому) языку // Глобальный научный потенциал. 2023. № 4 (145). С. 142–145.

Effectiveness of gamification in the development of lexical fluency and sustainable learning motivation among students of non-linguistic majors

Petimat K. Almurzaeva

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor
A.A. Kadyrov Chechen State University
Grozny, Russia
almurzaeva@chesu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Timerlan I. Usmanov

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor
Chechen State Pedagogical University
Grozny, Russia
usmanov@chspu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 20.11.2025

Accepted 18.12.2025

Published 30.12.2025

UDC 378.016

DOI 10.25726/h9392-9466-4266-v

EDN BYXWFZ

VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The article examines gamification as a didactically organized means of intensifying foreign language training for students of non-linguistic majors, who are characterized by heterogeneous intrinsic motivation, perception of language as a secondary discipline, and the presence of psychological barriers that limit spontaneous professional communication. The central object of analysis is lexical fluency as the ability to rapidly and contextually relevantly retrieve units from long-term memory, as well as the conditions for forming a sustainable motivational profile under the inevitable monotony of lexical work. The theoretical synthesis is based on systemic-structural and comparative-contrastive analysis of concepts of learning motivation and lexical acquisition, clarification of terminology, and modeling of the influence of game elements on processes of memorization and retrieval, with interdisciplinary grounding in the psychology of play, self-determination theory, and psycholinguistics. It is shown that the mechanics of progress visualization, immediate feedback, and repeatability of attempts support the experience of competence, reduce fear of error, and increase the frequency of lexical activation, which facilitates the transition of vocabulary from passive to active repertoire. The role of time constraints in training reaction speed, narrative scenarios in creating mnemonic “anchors” and a cognitive framework, and adaptive difficulty in maintaining a state of flow and learner autonomy is substantiated. Social formats (leaderboards, team quests) are interpreted as a resource of relatedness alongside the concurrent risk

of demotivation among students with low self-efficacy; the necessity of balancing competition and cooperation is emphasized. Limitations of the approach are noted, including “point-chasing,” attentional overload by form, and ethically sensitive use of variable rewards, which necessitates the design of tasks where progress is possible only through meaningful use of vocabulary in professionally simulated situations and through the development of metacognitive self-regulation.

Keywords

gamification, lexical fluency, learning motivation, students of non-linguistic majors, foreign language training.

References

1. Aksyutenkova L. G. Gamification as a tool for increasing the motivation of students of non-linguistic universities in learning English: a study of the effectiveness of game mechanics in the development of oral speech and lexical activity // Problems of modern pedagogical education. 2025. No. 88-3. Pp. 7–10.
2. Aleinikova T. V., Gorokhova N. V. Gamification in online foreign language learning: increasing motivation and effectiveness // Kazan science. 2025. No. 7. Pp. 152–155.
3. Baranova E. S. Gamification in teaching foreign languages: impact on motivation and learning effectiveness // Skif. Issues of student science. 2025. No. 8 (108). Pp. 31–37.
4. Bogush N. B., Ivanova E. A. Difficulties in the formation of foreign-language competencies of students of a technological university caused by non-linguistic factors // Education and law. 2023. No. 3. Pp. 230–238.
5. Bystrai E. B., Skorobrenko I. A., Belova L. A. Formation of motivation to learn a second foreign language among students of language faculties using elements of gamification (on the example of teaching German) // Pedagogy. Issues of theory and practice. 2023. Vol. 8. No. 4. Pp. 359–365.
6. Gabdullina A. Sh., Rubtsova A. V. Gamification in the context of modern foreign language education of undergraduate students in higher schools // Modern high technologies. 2023. No. 11. Pp. 98–103.
7. Gabdullina A. Sh., Rubtsova A. V. Gamification in the context of modern foreign language education of undergraduate students in higher schools // Modern high technologies. 2023. No. 11. Pp. 98–103.
8. Gabdullina A. Sh., Rubtsova A. V. Gamification in the context of modern foreign language education of undergraduate students in higher schools // Modern high technologies. 2023. No. 11. Pp. 98–103.
9. Emelyanova N. A., Moshnikova E. V. Gamification and its resources in teaching English to junior-year students // Pedagogical research. 2023. No. 4. Pp. 23–38.
10. Eremina O. V., Sidikova G. B. Gamification as a method for increasing student motivation in learning a foreign language: analysis of successful practices // World of pedagogy and psychology. 2025. No. 5 (106). Pp. 74–79.
11. Kvach N. V. Gamification of the process of teaching a foreign language to students of non-linguistic universities // Modern problems of science and education. 2025. No. 1. P. 57.
12. Kondrakhina N. G., Yuzhakova N. E. Implementation of elements of gamification in foreign language education at a non-linguistic university as a method for improving language education // Modern science: current problems of theory and practice. Series: Humanities. 2025. No. 4. Pp. 115–121.
13. Mashkova N. A. Maintaining motivation in teaching a foreign language in a mixed-ability group // World of science, culture, education. 2023. No. 3 (100). Pp. 124–127.
14. Ryabinina M. V. The method of gamification in a foreign language class at a university as a factor in overcoming school didactogeny // Bulletin of pedagogical sciences. 2025. No. 3. Pp. 180–185.
15. Strakhova I. V., Aidarova A. M., Ziganshina Ch. R., Gevorkyan I. A. Application of gamification principles in teaching a second foreign (German) language // Global scientific potential. 2023. No. 4 (145). Pp. 142–145.

Педагогические условия формирования ответственного родительства через образовательные программы регионального университетского комплекса

Раиса Могдановна Эхаева

кандидат педагогических наук, доцент

Чеченский государственный университет им. А. А. Кадырова

Грозный, Россия

ekhaeva@chesu.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Элиза Исаевна Осмаева

кандидат педагогических наук, доцент

Чеченский государственный университет им. А. А. Кадырова

Грозный, Россия

osmayeva@chesu.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 12.11.2025

Принята 20.12.2025

Опубликована 30.12.2025

УДК 37

DOI 10.25726/z4236-4698-9194-k

EDN BIWXQJ

БАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В статье представлено теоретическое осмысление формирования ответственного родительства в условиях регионального университетского комплекса как целостной социально-педагогической системы. Актуальность проблематики обусловлена трансформацией современной семьи, утратой устойчивых механизмов межпоколенческой передачи воспитательных ценностей и возрастанием неопределенности родительских стратегий в цифровом социокультурном пространстве. Ответственное родительство интерпретируется как сложный личностный конструкт, включающий когнитивные, эмоционально-ценностные и поведенческие компоненты, формирование которых требует научно обоснованного образовательного сопровождения. Университетский комплекс рассматривается как институциональная среда, обладающая потенциалом интеграции фундаментального знания, междисциплинарных ресурсов и практико-ориентированных форм работы с семьей. В тексте раскрывается несоответствие между декларируемой социальной значимостью семьи и реальной готовностью родителей к осознанному воспитанию, что проявляется в фрагментарности знаний, педагогической неуверенности и рисках эмоционального выгорания. Обосновывается значимость аксиологической направленности образовательных программ, ориентированных на гуманистическое понимание детства и субъектную позицию родителя. Особое внимание уделяется применению андрагогических принципов, обеспечивающих учет жизненного опыта взрослых и перевод теоретических положений в плоскость реальных воспитательных действий. Показана роль непрерывных образовательных маршрутов, цифровой среды поддержки и учета региональной социокультурной специфики как факторов устойчивости родительской культуры. Университет предстает не только как образовательная организация, но и как культурно-образовательный хаб, способствующий консолидации науки, практики и общественных инициатив. Представленные положения позволяют оценить

релевантность статьи для специалистов в области педагогики, психологии семьи и управления образовательными системами, а также для разработчиков программ родительского образования.

Ключевые слова

ответственное родительство, университетский комплекс, образовательные программы, педагогические условия, андрагогика

Введение

Трансформация социокультурного пространства в первые десятилетия XXI века оказала существенное, во многом травматическое влияние на институт семьи, деформируя традиционные механизмы межпоколенческой трансляции ценностей и воспитательных паттернов. Современная семья функционирует в условиях высокой неопределенности, когда ранее устойчивые педагогические догмы подвергаются сомнению, а поток противоречивой информации из цифровых источников создает у родителей состояние когнитивного диссонанса относительно стратегий воспитания собственных детей. В этой ситуации феномен ответственного родительства перестает быть интуитивно понятной данностью, формирующейся в недрах семейных традиций, и переходит в разряд компетенций, требующих целенаправленного формирования и психолого-педагогического сопровождения (Еманова, 2021). Университетские комплексы, обладая мощным интеллектуальным и методическим ресурсом, становятся естественными центрами кристаллизации нового педагогического знания, способного удовлетворить запрос общества на воспитание компетентного родителя. Региональный аспект здесь играет особую роль, поскольку позволяет учитывать этнокультурную и социально-экономическую специфику территории, адаптируя общие теоретические модели к конкретной жизненной реальности семей.

Глубинные изменения в структуре родительства связаны с переходом от нормативной модели, где воспитательные действия регламентировались жесткими общественными ожиданиями, к вариативной модели, предполагающей высокую степень личной ответственности и рефлексии. Ответственное родительство в современном научном дискурсе интерпретируется не просто как выполнение набора обязанностей по уходу и надзору, но как сложный личностный конструкт, включающий когнитивный, эмоционально-ценностный и поведенческий компоненты (Татаринцева, 2023). Когнитивная составляющая подразумевает наличие у родителей знаний о возрастных закономерностях развития ребенка, эмоциональная — способность к эмпатии и принятию, а поведенческая — владение конструктивными методами взаимодействия. Образовательные программы, реализуемые на базе университетов, должны быть ориентированы на гармонизацию этих компонентов, преодолевая фрагментарность знаний, которые родители часто черпают из непроверенных интернет-источников.

Проблема, с которой сталкивается современная педагогическая наука и практика, заключается в разрыве между декларируемой ценностью семьи и реальной неготовностью значительной части взрослых к выполнению воспитательной функции на высоком уровне осознанности. Наблюдается феномен «педагогической запущенности» самих родителей, истоки которого лежат в ослаблении связей с расширенной семьей и утрате культуры родительского наставничества. Университетский комплекс, объединяющий различные уровни образования — от дошкольного до послевузовского, — обладает уникальной архитектурой, позволяющей выстроить непрерывную линию формирования родительской компетентности (Соколова, 2021). В отличие от разрозненных курсов или тренингов, университетская среда способна предложить системный подход, основанный на фундаментальных научных разработках в области психологии, физиологии и педагогики, интегрируя их в доступные для широкой аудитории образовательные форматы.

Необходимость научного осмысления педагогических условий, при которых образовательные программы университета становятся действенным инструментом формирования ответственного родительства, обусловлена также изменением статуса самого ребенка в семье. Детоцентризм, ставший доминирующей идеологией среднего класса, часто оборачивается гиперопекой или, напротив, делегированием воспитания гаджетам и наемному персоналу, что свидетельствует об искаженном

понимании ответственности (Серышева, 2025). Ответственное родительство предполагает баланс между удовлетворением потребностей ребенка и формированием его самостоятельности, что требует от родителя высокой степени личностной зрелости. В этом контексте образовательная программа выступает не как набор инструкций, а как пространство смыслополагания, где взрослый человек переосмысливает свой жизненный опыт и выстраивает новую траекторию взаимоотношений с ребенком.

Особое значение приобретает вопрос интеграции ресурсов регионального университетского комплекса, который выступает не изолированной «башней из слоновой кости», а открытой социально-педагогической системой. Взаимодействие с семьей в рамках такого комплекса позволяет реализовать принцип преемственности, когда формирование представлений о семье начинается еще на этапе обучения студентов — будущих родителей, и продолжается в рамках программ дополнительного образования для уже состоявшихся мам и пап. Сложность заключается в том, чтобы перевести академическое знание на язык практических действий, не утратив при этом научной глубины и не скатившись в популярную психологию, зачастую лишенную доказательной базы (Кашапов, 2021). Поиск оптимальных педагогических условий для этого процесса является нетривиальной задачей, требующей тщательного теоретического анализа.

Материалы и методы исследования

Методологический каркас данного изыскания базируется на полипарадигмальном подходе, объединяющем принципы системного, аксиологического и андрагогического анализов, что позволяет рассмотреть процесс формирования ответственного родительства во всей его многомерности. В качестве основного инструментария применялся метод теоретической реконструкции педагогических понятий, позволивший уточнить содержание феномена «ответственное родительство» применительно к условиям региональной образовательной среды. Для выявления структурно-функциональных связей внутри университетского комплекса использовался метод системного моделирования, который дал возможность представить образовательную программу не как изолированный элемент, а как динамическую часть целостной экосистемы «университет — семья — социум». Анализ нормативно-правовых и программно-методических документов (Тихова, 2024) осуществлялся посредством контент-анализа, направленного на выявление скрытых смысловых единиц и ценностных ориентаций, заложенных в существующие практики работы с родителями.

Существенную роль в исследовании сыграл сравнительно-сопоставительный метод, примененный для анализа различных теоретических школ и подходов к организации родительского просвещения. Это позволило выделить наиболее продуктивные стратегии, доказавшие свою эффективность в отечественной и зарубежной педагогике, и экстраполировать их на специфику регионального университетского комплекса. Герменевтический метод использовался для интерпретации смыслов, которые вкладывают субъекты образовательного процесса в понятие ответственности, что необходимо для проектирования ценностно-ориентированного содержания программ. Важным методологическим основанием послужил средовой подход, рассматривающий университетский комплекс как специфическую образовательную среду, обладающую определенным воспитательным потенциалом (Гринёва, 2024). Синтез полученных данных осуществлялся посредством теоретического обобщения, позволившего сформулировать совокупность необходимых педагогических условий без проведения эмпирических замеров на данном этапе работы.

Результаты и обсуждение

Теоретический анализ феноменологии ответственного родительства позволяет констатировать, что данное качество не является врожденным инстинктивным образованием, а представляет собой результат длительной социализации и интериоризации культурных норм. В современной педагогической науке прослеживается тенденция к рассмотрению родительства как специфической деятельности, требующей профессионализации в широком смысле этого слова — не как превращения родителя в педагога-функционера, а как обретения им компетентности, позволяющей осознанно управлять процессами семейного воспитания. Региональный университетский комплекс в этой парадигме

выступает как институциональный гарант качества передаваемого знания. Основная проблема, выявленная в ходе анализа существующих практик, заключается в доминировании информационно-просветительского подхода, когда родителям транслируется сумма знаний без учета их личностных смыслов и реальных жизненных ситуаций. Это приводит к тому, что знания остаются отчужденными и не трансформируются в реальные воспитательные действия (Куракина, 2024).

Первым и фундаментальным педагогическим условием, обеспечивающим эффективность образовательных программ, является аксиологическое насыщение содержания, ориентированное на формирование ценностного отношения к ребенку как к субъекту собственного развития. В условиях технократизации общества родители часто воспринимают ребенка как проект, успешность которого измеряется внешними достижениями, что подменяет истинную ответственность стремлением к социальному одобрению. Образовательные программы университета должны базироваться на гуманистической парадигме, возвращающей в фокус внимания самоценность детства. Это требует пересмотра дидактического наполнения курсов: переход от лекционных форм трансляции знаний к диалоговым, рефлексивным практикам, позволяющим родителям осознать свои глубинные установки и страхи. Теоретическое обоснование этого условия опирается на идеи педагогики сотрудничества и личностно-ориентированного подхода, где взаимодействие строится на принципах равноправия и взаимного уважения.

Вторым критически важным условием выступает реализация принципов андрагогики при проектировании и проведении занятий с родителями. Взрослый обучающийся принципиально отличается от студента или школьника: он имеет устоявшийся жизненный опыт, критическое мышление и прагматическую мотивацию. Игнорирование этих особенностей ведет к сопротивлению и отторжению предлагаемого материала. Анализ показывает, что эффективные программы в структуре университетского комплекса строятся на основе проблемно-ситуационного обучения, когда теоретические положения рассматриваются через призму конкретных кейсов и затруднений, с которыми сталкиваются слушатели (Баршина, 2021). Ответственное родительство формируется не через заучивание правил, а через проживание и анализ педагогических ситуаций в безопасной среде, создаваемой модератором-преподавателем. Университет здесь предоставляет уникальную возможность привлечения междисциплинарных команд специалистов — психологов, конфликтологов, физиологов, что обеспечивает комплексный взгляд на проблемы семьи.

Интеграция ресурсов университетского комплекса позволяет реализовать третье условие — создание непрерывного образовательного маршрута для родителей, охватывающего различные этапы жизненного цикла семьи. Традиционные модели работы часто носят фрагментарный характер, фокусируясь либо на подготовке к родам, либо на кризисах подросткового возраста. Системный подход предполагает сопровождение семьи на всех этапах: от пропедевтики родительства в студенческой среде до поддержки семей, воспитывающих внуков. Теоретический анализ функционирования образовательных кластеров (Антипова, 2023) показывает, что такая преемственность способствует формированию устойчивой родительской культуры в регионе. Университет, обладая инфраструктурой (психологические службы, центры развития, профильные кафедры), способен обеспечить логическую связность программ, избегая дублирования и противоречий в методических установках.

Четвертое условие связано с использованием потенциала цифровой образовательной среды для расширения доступности и интерактивности программ. Современный родитель живет в условиях дефицита времени, и жесткая привязка к аудиторным занятиям может стать барьером для участия в обучении. Однако речь идет не просто о переносе лекций в онлайн-формат, а о создании цифровой экосистемы поддержки, включающей вебинары, форумы для обмена опытом, базы знаний и инструменты самодиагностики. При этом важно сохранить баланс между виртуальным и реальным общением, поскольку формирование эмоциональной компетентности и эмпатии требует живого контакта (Теплова, 2021). Теоретические исследования в области цифровой педагогики указывают на необходимость тщательного отбора контента и модерации коммуникации в родительских сообществах, чтобы предотвратить распространение антинаучных и деструктивных идей.

Анализ регионального аспекта проблемы выявляет пятое условие — учет социокультурной специфики региона при разработке содержания программ. Россия является многоконфессиональной и поликультурной страной, и модели воспитания могут существенно различаться в зависимости от этнокультурных традиций. Унифицированные программы, игнорирующие этот контекст, рискуют быть не принятыми родительским сообществом. Региональный университет, являясь центром изучения местной культуры и истории, обладает необходимыми компетенциями для адаптации общих педагогических закономерностей к местным реалиям (Карпова, 2022). Это предполагает включение в содержание программ модулей, посвященных этнопедагогике, семейным традициям региона, что способствует укреплению межпоколенческих связей и формированию региональной идентичности у подрастающего поколения через семью.

Ключевым моментом в обсуждении результатов является вопрос о субъектной позиции самого родителя в образовательном процессе. Ответственность не может быть навязана извне, она является результатом свободного выбора личности. Поэтому образовательные программы должны быть направлены на развитие субъектности, способности к самодетерминации в вопросах воспитания. Это подразумевает отказ от директивных методов в пользу фасилитации, когда преподаватель университета не поучает, а создает условия для инсайтов и самостоятельного поиска решений (Серебрякова, 2022). В теоретическом плане это коррелирует с концепциями развивающего обучения и субъект-субъектного взаимодействия. Важно, чтобы родитель перестал чувствовать себя объектом воздействия со стороны школы или общества и осознал себя главным архитектором личности своего ребенка, опирающимся на научное знание и культурные ценности.

Особого внимания заслуживает проблема профилактики родительского выгорания, которое становится все более распространенным явлением и прямым препятствием для реализации ответственного родительства. Чрезмерные требования к себе, перфекционизм, навязываемый социальными сетями, приводят к истощению эмоциональных ресурсов. В рамках университетских программ необходимо предусмотреть блоки, направленные на психогигиену, обучение навыкам саморегуляции и тайм-менеджмента (Багирова, 2024). Теоретический анализ показывает, что ресурсный родитель способен гораздо эффективнее решать педагогические задачи, чем родитель, обладающий энциклопедическими знаниями, но находящийся в состоянии хронического стресса. Университетский комплекс может предложить не только образовательные, но и рекреационные, арт-терапевтические форматы работы, интегрируя их в общую структуру программы.

Синергетический эффект достигается при условии активного вовлечения в реализацию программ будущих педагогов — студентов университета. Это решает двойную задачу: с одной стороны, студенты получают уникальную практику взаимодействия с родителями, что является дефицитным компонентом в традиционной подготовке учителя, с другой — родители получают доступ к свежим идеям и энергии молодежи (Татаринцева, 2024). Модель наставничества, волонтерские проекты, совместные детско-родительско-студенческие мероприятия создают пространство живого социального действия. Теоретическое осмысление такой интеграции позволяет говорить о формировании обучающегося сообщества, где границы между обучающими и обучаемыми становятся проницаемыми, а процесс обмена опытом приобретает перманентный характер.

Решение проблемы формирования ответственного родительства через образовательные программы университетского комплекса видится в переходе от мероприятийного подхода к системно-деятельностному. Недостаточно провести серию лекций; необходимо создать развивающую среду, которая будет стимулировать родителей к постоянному самообразованию и самосовершенствованию. Важным аспектом является также диагностика и мониторинг эффективности программ, которые должны строиться не на формальных показателях посещаемости, а на оценке качественных изменений в детско-родительских отношениях и уровне родительской компетентности. Использование валидных диагностических методик позволит гибко корректировать содержание и формы работы, обеспечивая их актуальность и востребованность.

Заключение

Синтезируя результаты теоретического анализа, можно утверждать, что формирование ответственного родительства в условиях регионального университетского комплекса представляет собой многоуровневый процесс, требующий сложной архитектуры педагогических условий. Ключевым фактором успеха выступает не столько объем передаваемой информации, сколько качество образовательной среды, способствующей трансформации ценностно-смысловой сферы родителей. Выявленные условия, включающие аксиологическую направленность, андрагогический подход, непрерывность, цифровизацию, учет региональной специфики и профилактику выгорания, образуют целостную систему, элементы которой находятся в диалектической взаимосвязи. Игнорирование любого из этих компонентов снижает общий воспитательный потенциал программ и рискует свести их к формальному просветительству.

Университетский комплекс в данной модели выполняет миссию культурно-образовательного хаба, консолидирующего усилия науки, практики и общественности в деле поддержки семьи. Реализация предложенных подходов позволяет преодолеть разрыв между академической педагогикой и живой практикой семейного воспитания, делая научное знание инструментом реального улучшения качества жизни семей. Ответственное родительство, сформированное на прочном фундаменте научных знаний и гуманистических ценностей, становится важнейшим ресурсом развития человеческого капитала региона, обеспечивая благополучие будущих поколений.

Перспективы применения полученных теоретических результатов связаны с возможностью их операционализации при разработке конкретных учебных планов, методических пособий и цифровых платформ для родителей. Переосмысление роли университета как активного агента социальной политики в сфере семьи открывает новые горизонты для развития «третьей миссии» высшей школы. Дальнейшая разработка проблематики требует углубления междисциплинарных связей и поиска новых форм социального партнерства, способных ответить на вызовы динамично меняющейся реальности. Создание эффективной системы родительского образования становится стратегической инвестицией в социальную стабильность и духовное здоровье нации.

Список литературы

1. Антипова Ж.В. Формирование ответственного родительства // Мир психологии. 2023. № 3 (114). С. 314–321.
2. Багирова А.П., Черешова С.В., Золотницкая Л.В. Возможности формирования родительских компетенций в системе российского образования // Женщина в российском обществе. 2024. № 2. С. 15–30.
3. Баршина М.С. Образовательная программа формирования ценностного отношения к родительству // Глобальный научный потенциал. 2021. № 6 (123). С. 13–15.
4. Гринёва Е.А., Плохова И.А., Бибикина Н.В. Формирование ответственного родительства будущих специалистов по социальной работе // Мир науки. Педагогика и психология. 2024. Т. 12. № 5. 12 с.
5. Еманова С.В., Хомутникова Е.А. Формирование ответственного родительства у студентов классического университета в условиях культурно-образовательного пространства региона // Alma Mater (Вестник высшей школы). 2021. № 2. С. 119–124.
6. Карпова Д.А., Тимофеев М.А. Новые подходы к организации научно-методического сотрудничества с регионами. Проект "Недели Института коррекционной педагогики Российской академии образования "Детство равных возможностей" // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2022. № 5. С. 70–79.
7. Кашапов М.М., Боярова Е.С. Психолого-педагогические основы сопровождения инновационного проектирования в образовательной деятельности родителей // Образовательная панорама. 2021. № 1 (15). С. 77–85.
8. Куракина Е.Ю. Родительское просвещение как механизм формирования ответственного родительства // Образовательная панорама. 2024. № 2 (22). С. 42–48.

9. Серебрякова Т.А., Анисимова Е.А. Экспериментальная программа сопровождения процесса формирования ответственного отцовства // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 74-1. С. 362–365.
10. Серышева А.В. "Пазл-конструктор" как инструмент формирования ответственного родительства // Учебный год. 2025. № 3 (81). С. 48–52.
11. Соколова М., Голышева В. Региональная модель методического сопровождения внедрения программы воспитания в школах Калининградской области // Воспитание школьников. 2021. № 4. С. 71–76.
12. Татаринцева А.Ю., Кузнецова В.В., Собянина А.А. К вопросу просвещения родительского сообщества в процессе работы Центра родительской компетентности ВГПУ // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2023. № 1 (298). С. 15–19.
13. Татаринцева А.Ю., Кузнецова В.В., Собянина А.А. К вопросу просвещения родительского сообщества в области современного образования в работе Центра родительской компетентности ВГПУ // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2024. № 1 (302). С. 16–20.
14. Теплова Е.Ф. Взаимодействие с родителями учащихся при реализации предметной области ОРКСЭ // Начальная школа. 2021. № 2. С. 58–61.
15. Тихова М.А., Шавринова Е.Н. Стратегии и практики взаимодействия семьи и образовательного учреждения по реализации рабочей программы воспитания // Академический вестник. Вестник Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования. 2024. № 2 (64). С. 57–63.

Pedagogical conditions for forming responsible parenthood through educational programs of the regional university complex

Raisa M. Ekhaeva

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Kadyrov Chechen State University
Grozny, Russia
ekhaeva@chesu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Eliza I. Osmayeva

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Kadyrov Chechen State University
Grozny, Russia
osmayeva@chesu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 12.11.2025

Accepted 20.12.2025

Published 30.12.2025

UDC 37

DOI 10.25726/z4236-4698-9194-k

EDN BIWXQJ

VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The article presents a theoretical understanding of forming responsible parenthood within the regional university complex as a holistic socio-pedagogical system. The relevance of the issue stems from the transformation of the modern family, the loss of stable mechanisms for intergenerational transmission of educational values, and the growing uncertainty of parental strategies in the digital socio-cultural space. Responsible parenthood is interpreted as a complex personal construct encompassing cognitive, emotional-value, and behavioral components, whose formation requires scientifically grounded educational support. The university complex is viewed as an institutional environment with potential for integrating fundamental knowledge, interdisciplinary resources, and practice-oriented forms of family work. The text reveals a mismatch between the declared social significance of the family and parents' actual readiness for conscious upbringing, manifested in fragmented knowledge, pedagogical uncertainty, and risks of emotional burnout. It substantiates the importance of the axiological orientation of educational programs focused on humanistic understanding of childhood and the parent's subjective position. Special attention is given to applying andragogical principles that account for adults' life experience and translate theoretical provisions into real educational actions. The role of continuous educational pathways, digital support environments, and consideration of regional socio-cultural specifics as factors sustaining parental culture is demonstrated. The university emerges not only as an educational organization but also as a cultural-educational hub fostering consolidation of science, practice, and public initiatives. The presented propositions enable evaluation of the article's relevance for specialists in pedagogy, family psychology, and educational system management, as well as developers of parental education programs.

Keywords

responsible parenthood, university complex, educational programs, pedagogical conditions, andragogy

References

1. Antipova Zh.V. Forming responsible parenthood // World of psychology. 2023. No. 3 (114). Pp. 314–321.
2. Bagirova A.P., Cheresnova S.V., Zolotnitskaya L.V. Opportunities for forming parental competencies in the Russian education system // Woman in Russian society. 2024. No. 2. Pp. 15–30.
3. Barshina M.S. Educational program for forming a value-based attitude towards parenthood // Global scientific potential. 2021. No. 6 (123). Pp. 13–15.
4. Emanova S.V., Khomutnikova E.A. Forming responsible parenthood among students of a classical university in the conditions of the region's cultural-educational space // Alma mater (Herald of higher education). 2021. No. 2. Pp. 119–124.
5. Grineva E.A., Plokhova I.A., Bibikova N.V. Forming responsible parenthood of future social work specialists // World of science. Pedagogy and psychology. 2024. Vol. 12. No. 5. Pp. 12.
6. Karpova D.A., Timofeev M.A. New approaches to organizing scientific and methodological cooperation with regions. Project "Weeks of the Institute of Correctional Pedagogy of the Russian Academy of Education 'Childhood of equal opportunities'" // Education and training of children with developmental disabilities. 2022. No. 5. Pp. 70–79.
7. Kashapov M.M., Boyarova E.S. Psychological and pedagogical foundations of supporting innovative design in parents' educational activities // Educational panorama. 2021. No. 1 (15). Pp. 77–85.
8. Kurakina E.Yu. Parental education as a mechanism for forming responsible parenthood // Educational panorama. 2024. No. 2 (22). Pp. 42–48.
9. Serebryakova T.A., Anisimova E.A. Experimental program for supporting the process of forming responsible fatherhood // Problems of modern pedagogical education. 2022. No. 74-1. Pp. 362–365.
10. Serysheva A.V. "Puzzle-constructor" as a tool for forming responsible parenthood // School year. 2025. No. 3 (81). Pp. 48–52.

11. Sokolova M., Golysheva V. Regional model of methodological support for the implementation of the upbringing program in schools of the Kaliningrad region // Upbringing of schoolchildren. 2021. No. 4. Pp. 71–76.
12. Tatarintseva A.Yu., Kuznetsova V.V., Sobyana A.A. On the issue of enlightening the parental community in the work process of the Center for Parental Competence at Voronezh State Pedagogical University // Proceedings of Voronezh State Pedagogical University. 2023. No. 1 (298). Pp. 15–19.
13. Tatarintseva A.Yu., Kuznetsova V.V., Sobyana A.A. On the issue of enlightening the parental community in the field of modern education in the work of the Center for Parental Competence at Voronezh State Pedagogical University // Proceedings of Voronezh State Pedagogical University. 2024. No. 1 (302). Pp. 16–20.
14. Teplova E.F. Interaction with parents of pupils in implementing the ORKSE subject area // Primary school. 2021. No. 2. Pp. 58–61.
15. Tikhova M.A., Shavrinova E.N. Strategies and practices of family and educational institution interaction in implementing the working upbringing program // Academic herald. Herald of the St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education. 2024. No. 2 (64). Pp. 57–63.

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ УПРАВЛЕНИЯ УЧРЕЖДЕНИЯМИ ОБРАЗОВАНИЯ

Методика организации интерактивного урока музыки в начальной школе Китая: педагогические условия и этапы реализации

Чэнь И

Специалист-эксперт

Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Chenyi1997@yandex.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 10.12.2025

Принята 20.12.2025

Опубликована 30.12.2025

УДК 373.3

DOI 10.25726/t0349-0849-8765-n

EDN MLIDEY

БАК 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)

OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Аннотация

Статья посвящена разработке и проверке методики организации интерактивного урока музыки в начальной школе Китая в условиях трансформации национальной образовательной парадигмы, где усиливается запрос на эстетическое воспитание и развитие креативности при сохранении академической результативности. Интерактивность трактуется как психолого-педагогический феномен многосторонней коммуникации и совместного творчества, не сводимый к применению цифровых средств, и рассматривается через призму социокультурных ограничений китайской школы, включая высокую наполняемость классов и традицию репродуктивного обучения. Представлено теоретическое уточнение содержания интерактивного музыкального обучения с опорой на полимодальность восприятия и необходимость смены профессиональной позиции педагога в направлении фасилитации, управления групповой динамикой и обеспечения психологической безопасности. Эффективность методики подтверждена лонгитюдным педагогическим экспериментом в десяти школах провинций Цзянсу и Чжэцзян с участием 648 учащихся 2–4 классов и 32 учителей музыки; применялись наблюдение, анкетирование, тестирование, экспертная оценка творческих продуктов, статистическая проверка различий и корреляционный анализ. В качестве индикаторов использованы коэффициент вовлеченности, эмоциональный комфорт и креативная самостоятельность, дополненные показателями усвоения музыкально-теоретического материала. В экспериментальных классах зафиксирован выраженный рост вовлеченности (с примерно 42 до 78 баллов) с одновременным снижением вариативности результатов, что указывает на выравнивание активности учащихся. Показатели теоретической успеваемости также существенно увеличились (с около 58 до 82 баллов) при высокой статистической значимости различий, что демонстрирует отсутствие противоречия между интерактивностью и когнитивными достижениями. Наиболее заметные структурные сдвиги выявлены в креативности: доля учащихся с высоким уровнем возросла с 5,87% до 32,71% при резком сокращении низкого уровня. Описана поэтапная логика внедрения интерактивных практик (адаптация и мотивация; деятельностная импровизация; рефлексивная аналитика) и педагогические условия их реализации, включая полифункциональную среду и доступность инструментов и материалов. Материал статьи

позволяет оценить релевантность предложенной методики для модернизации музыкального образования и ее потенциал для переноса на дисциплины эстетического цикла.

Ключевые слова

интерактивный урок, музыкальное образование, начальная школа Китая, педагогические условия, креативная самостоятельность.

Введение

Современная парадигма образования в Китайской Народной Республике претерпевает фундаментальные изменения, обусловленные необходимостью адаптации традиционных дидактических подходов к вызовам постиндустриального общества и требованиям глобального культурного пространства. В контексте реформирования системы начального образования, регламентируемого новыми государственными стандартами учебных программ, особый акцент смещается в сторону эстетического воспитания, где музыкальная педагогика играет ключевую роль в формировании гармонично развитой личности (Юньвэньтин, 2020). Традиционные методы обучения музыке в Китае, исторически опирающиеся на репродуктивные модели передачи знаний и жесткую дисциплинарную структуру, зачастую вступают в противоречие с потребностью в развитии креативности, критического мышления и эмоционального интеллекта младших школьников. Актуальность исследования обусловлена существующим противоречием между декларируемой необходимостью внедрения субъект-субъектных отношений в образовательный процесс и недостаточной разработанностью методического инструментария для организации подлинно интерактивного взаимодействия на уроках музыки (Пепеляева, 2013). Интерактивность в данном контексте рассматривается не просто как использование цифровых технологий, а как глубокое психолого-педагогическое явление, предполагающее многостороннюю коммуникацию и совместное творчество всех участников образовательного процесса.

Проблематика внедрения интерактивных методик в начальной школе Китая осложняется рядом социокультурных и институциональных факторов, среди которых высокая наполняемость классов, достигающая в мегаполисах 40-50 человек, и укоренившаяся в общественном сознании ориентация на академическую результативность и стандартизированное оценивание. Педагогические условия, необходимые для успешной реализации интерактивного урока, требуют переосмысления роли учителя, который трансформируется из транслятора знаний в фасилитатора творческого процесса, способного управлять групповой динамикой и создавать атмосферу психологической безопасности (Ли, 2025). Важно отметить, что музыкальное образование обладает уникальным потенциалом для социализации ребенка, поскольку коллективное музицирование, хоровое пение и ритмические импровизации естественным образом подразумевают взаимодействие, однако без специальной методической организации эти процессы могут оставаться формальными и не достигать развивающего эффекта. Научный дискурс последних лет активно затрагивает вопросы интеграции западных подходов, таких как системы Орфа, Кодая и Далькроза, с традиционной китайской музыкальной культурой, что требует тщательного анализа и адаптации (Красильников, 2024).

Целью настоящей работы является теоретическое обоснование и экспериментальная проверка методики организации интерактивного урока музыки, а также выявление этапов ее реализации в условиях начальной школы Китая. Необходимо понимать, что интерактивное обучение музыке базируется на принципах полимодальности восприятия, когда слуховые, зрительные и кинестетические анализаторы ребенка задействуются одновременно в процессе активной деятельности (Погодина, 2022). Это требует от педагога владения широким спектром компетенций, включая навыки сценарного планирования урока, умение использовать игровые механики и способность к педагогической импровизации. Введение интерактивных практик должно осуществляться поэтапно, с учетом возрастных психологических особенностей детей младшего школьного возраста, для которых ведущей деятельностью является игра, постепенно сменяющаяся учебной деятельностью. Теоретическая

значимость исследования заключается в уточнении понятия интерактивности применительно к музыкальной педагогике в китайском культурном контексте.

Материалы и методы исследования

Методологическую основу исследования составил комплексный анализ теоретических источников и эмпирических данных, полученных в ходе лонгитюдного педагогического эксперимента. Информационная база исследования формировалась на основе систематического поиска в ведущих наукометрических базах данных, включая China National Knowledge Infrastructure (CNKI), Scopus, Web of Science и Российский индекс научного цитирования (РИНЦ), охватывая временной период с 2015 по 2024 год. Всего было отобрано и проанализировано 142 источника литературы, из которых 68 составляют статьи в рецензируемых журналах, 35 — монографии и диссертационные исследования, а остальные — методические пособия и материалы конференций (Лю, 2025) (Лю, 2024) (Фан, 2025). Критериями отбора служили релевантность теме интерактивного обучения, фокус на начальном музыкальном образовании и наличие эмпирической доказательной базы. В процессе работы применялись методы теоретического анализа, синтеза, обобщения и сравнительной педагогики, что позволило выявить ключевые тенденции и противоречия в современной музыкально-педагогической практике Китая и стран с развитыми системами эстетического воспитания (Ван, 2024).

Эмпирическая часть исследования проводилась на базе десяти начальных школ в провинциях Цзянсу и Чжэцзян, выбранных по принципу репрезентативности городской и сельской образовательной среды. Общая выборка респондентов составила 648 учащихся 2-4 классов, а также 32 учителя музыки. Для сбора первичных данных использовался пакет диагностических методик, включающий включенное наблюдение за ходом учебного процесса с использованием специально разработанных карт фиксации интерактивных актов, анкетирование педагогов для выявления их готовности к применению инновационных методов и тестирование учащихся для определения уровня музыкально-творческого развития и мотивации (Пепеляева, 2013). Оценка уровня вовлеченности школьников в урок осуществлялась по модифицированной шкале, учитывающей когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты. Важным элементом методологии стал формирующий эксперимент, в ходе которого в экспериментальных классах внедрялась разработанная авторская методика, основанная на поэтапном включении интерактивных форм работы, в то время как в контрольных группах обучение велось по традиционной программе (Чжун, 2022).

Обработка полученных количественных данных осуществлялась с применением методов математической статистики, включая расчет средних величин, стандартного отклонения, а также проверку статистической значимости различий с использованием t-критерия Стьюдента и критерия хи-квадрат Пирсона. Для выявления корреляционных связей между уровнем интерактивности урока и показателями музыкального развития учащихся применялся коэффициент корреляции Пирсона (Найвэнь, 2023). Весь массив данных был оцифрован и обработан с помощью программного пакета SPSS Statistics 26.0, что обеспечило высокую достоверность и верифицируемость результатов. Качественный анализ включал контент-анализ планов-конспектов уроков и рефлексивных эссе учителей, что позволило интерпретировать статистические данные в контексте реальной педагогической практики. Особое внимание уделялось этическим аспектам исследования, включая получение информированного согласия от родителей учащихся и администрации школ. Комплексный подход к выбору методов позволил

Результаты и обсуждение

Перед тем как перейти к детальному анализу полученных эмпирических данных, необходимо пояснить логику выбора ключевых индикаторов эффективности интерактивного урока музыки. В условиях современной школы недостаточно оценивать лишь уровень усвоения нотной грамоты или качество вокального интонирования. Интерактивность, как педагогический феномен, прежде всего влияет на мотивационно-потребностную сферу личности и способность к коммуникативному взаимодействию в художественной среде. Поэтому в качестве основных критериев были выделены:

коэффициент вовлеченности в учебный процесс (КВ), отражающий степень активного участия ребенка в различных видах музыкальной деятельности; индекс эмоционального комфорта (ИЭК), показывающий уровень удовлетворенности уроком и отсутствие психологических зажимов; и уровень креативной самостоятельности (УКС), демонстрирующий способность учащихся к музыкальной импровизации и генерации собственных художественных идей. Эти показатели замерялись на констатирующем и контрольном этапах эксперимента в обеих группах. Сравнительные данные по динамике коэффициента вовлеченности представлены ниже (табл. 1).

Таблица 1. Сравнительная динамика коэффициента вовлеченности учащихся в учебный процесс на уроках музыки (в баллах от 0 до 100)

Показатель	Группа	Этап эксперимента	Среднее значение (M)	Стандартное отклонение (SD)	Медиана (Me)
Коэффициент вовлеченности (КВ)	Контрольная (n=324)	Констатирующий	42.15	8.43	41.50
	Контрольный	45.89	7.92	46.00	
Экспериментальная (n=324)	Констатирующий	41.98	8.56	41.00	
	Контрольный	78.34	5.21	79.00	

Анализ числовых данных, отражающих изменение коэффициента вовлеченности, свидетельствует о наличии существенных структурных сдвигов в экспериментальной группе. На начальном этапе исследования различия между средними значениями в контрольной (42.15) и экспериментальной (41.98) группах были статистически незначимы, что подтверждает гомогенность выборки до начала педагогического воздействия. Приращение показателя в контрольной группе составило 3.74 балла, что можно объяснить естественным процессом взросления и адаптации к школьной среде, однако этот рост не является скачкообразным. В то же время, в экспериментальной группе наблюдается радикальное увеличение среднего значения на 36.36 балла, достигая уровня 78.34. Особого внимания заслуживает анализ мер рассеяния: стандартное отклонение в экспериментальной группе снизилось с 8.56 до 5.21. Математически это указывает на то, что применение интерактивных методик способствовало выравниванию уровня вовлеченности учащихся, подтягивая пассивных детей к уровню активных лидеров, тем самым уменьшая дисперсию признака внутри коллектива. Распределение значений на контрольном этапе в экспериментальной группе приобрело выраженную левостороннюю асимметрию, смещаясь в область высоких значений, что подтверждает массовый характер повышения интереса к урокам музыки (Чжао, 2022).

Следующим важным этапом анализа стала оценка влияния интерактивных методов на развитие когнитивных способностей и усвоение теоретического материала, так как существует опасение, что увлечение игровыми и коммуникативными формами может идти в ущерб академическим знаниям. Для проверки этой гипотезы был проведен срез знаний по теории музыки и истории музыкальной культуры. Результаты тестирования оценивались по 100-балльной шкале, где учитывались точность ответов, глубина понимания материала и способность применять знания при анализе музыкальных произведений. Данные были подвергнуты перекрестной проверке для исключения случайных ошибок. Полученные результаты демонстрируют не только сохранение академического уровня, но и его качественный рост (табл. 2).

Таблица 2. Показатели академической успеваемости по музыкально-теоретическим дисциплинам

Группа	Количество испытуемых	Средний балл (Pre-test)	Средний балл (Post-test)	t-критерий Стьюдента	Уровень значимости (p)
Контрольная	324	58.42	62.17	1.84	> 0.05
Экспериментальная	324	57.91	81.63	14.27	< 0.001

Математическая интерпретация представленных данных позволяет утверждать, что внедрение интерактивной методики оказало достоверное положительное влияние на когнитивный компонент музыкального образования. Разница средних значений в экспериментальной группе между предварительным и итоговым тестированием составляет 23.72 балла, что является весьма существенным показателем для педагогических исследований. Расчетное значение *t*-критерия Стьюдента для экспериментальной группы (14.27) значительно превышает критическое значение для данной степени свободы, что позволяет отвергнуть нулевую гипотезу об отсутствии различий с вероятностью ошибки $p < 0.001$. В контрольной группе прирост составил лишь 3.75 балла, а значение *t*-критерия (1.84) не достигло уровня статистической значимости, что говорит о случайном характере изменений или их нахождении в пределах статистической погрешности. Это опровергает мнение о том, что интерактивность размывает содержание предмета; напротив, эмоциональная вовлеченность и деятельностный подход способствуют более глубокой интериоризации теоретических знаний (Лесовая, 2011).

Третий блок анализа посвящен исследованию уровня развития креативности и способности к импровизации, что является одной из сложнейших задач в системе китайского начального образования, традиционно ориентированного на копирование образцов. Для оценки использовалась методика экспертных оценок творческих продуктов деятельности учащихся (ритмических и мелодических импровизаций). Эксперты выставляли оценки по критериям оригинальности, беглости и гибкости музыкального мышления. Данные были агрегированы и приведены к единому индексу креативности. Важно отметить, что в экспериментальной группе применялись методы "музыкального диалога" и группового сочинения, что должно было стимулировать именно эти показатели (табл. 3).

Таблица 3. Динамика индекса креативной самостоятельности учащихся

Группа	Уровень креативности	Доля учащихся на констатирующем этапе (%)	Доля учащихся на контрольном этапе (%)	Абсолютный прирост/убыль (%)
Контрольная	Низкий	65.43	58.95	-6.48
Средний		28.70	33.02	+4.32
Высокий		5.87	8.03	+2.16
Экспериментальная	Низкий	64.81	18.52	-46.29
Средний		29.32	48.77	+19.45
Высокий		5.87	32.71	+26.84

Детальный анализ структурных изменений в распределении уровней креативности выявляет фундаментальные различия в динамике развития учащихся двух групп. В экспериментальной группе наблюдается масштабная миграция респондентов из категории с низким уровнем креативности (падение с 64.81% до 18.52%) в категории среднего и высокого уровня. Абсолютный прирост в группе с высоким уровнем креативности составил 26.84%, что в математическом выражении представляет собой увеличение доли более чем в 5.5 раз по сравнению с исходным состоянием. В контрольной группе структурные сдвиги носят инерционный характер: снижение доли низкого уровня на 6.48% и незначительный рост высоких показателей не выходят за рамки естественной вариативности (Степанова, 2014). Если рассматривать эти данные как вероятностный процесс, то шанс перехода ученика из низкого уровня креативности в высокий в условиях экспериментальной методики многократно возрастает, что подтверждается расчетом критерия хи-квадрат, показавшим высокую степень расхождения эмпирических частот с теоретическими ожиданиями для контрольной выборки.

Обобщая результаты математической обработки всего массива данных, можно констатировать наличие сильной корреляционной связи между внедрением интерактивных форм обучения и комплексом показателей музыкально-личностного развития школьников. Множественный регрессионный анализ, проведенный на финальной стадии исследования, показал, что фактор "методика обучения" является

предиктором для 68% дисперсии итоговых результатов, в то время как другие факторы (исходный уровень способностей, пол, социальный статус семьи) имеют значительно меньший вес. Наблюдается синергетический эффект: рост вовлеченности (Таблица 1) катализирует усвоение знаний (Таблица 2), что, в свою очередь, создает базу для свободного творчества (Таблица 3). Интегральный показатель эффективности образовательного процесса в экспериментальных классах превысил аналогичный показатель в контрольных группах на 38.4%, что является неоспоримым доказательством валидности предложенных педагогических условий и этапов реализации.

Заключение

Проведенное исследование позволило сформулировать и обосновать совокупность педагогических условий, необходимых для успешной организации интерактивного урока музыки в начальной школе Китая. Ключевым фактором выступает трансформация профессиональной позиции учителя, который должен обладать не только предметными, но и фасилитационными компетенциями, умением моделировать проблемные ситуации и управлять групповой динамикой в условиях большой наполняемости классов. Важным условием является также создание полифункциональной образовательной среды, где музыкальные инструменты, мультимедийные средства и дидактические материалы находятся в свободном доступе для учащихся, провоцируя их на спонтанное и организованное творческое взаимодействие. Результаты исследования доказали, что интерактивность не противоречит задачам академической успеваемости, а, напротив, служит мощным катализатором познавательной активности, переводя знания из категории абстрактной информации в категорию лично-значимого опыта.

Анализ этапов реализации методики показал, что процесс внедрения интерактивных практик должен носить циклический и спиралевидный характер. Первый этап, адаптационно-мотивационный, направлен на снятие психологических барьеров и формирование доверительной атмосферы через игровые коммуникативные тренинги. Второй этап, деятельностно-импровизационный, предполагает активное вовлечение детей в процессы элементарного музицирования и сотворчества. Третий этап, рефлексивно-аналитический, фокусируется на осознании полученного опыта и формировании критериев эстетической оценки. Строгое соблюдение последовательности данных этапов обеспечивает плавный переход от репродуктивных форм деятельности к продуктивным, минимизируя когнитивный диссонанс, который может возникнуть у учащихся, привыкших к традиционной авторитарной педагогике.

Полученные количественные показатели, демонстрирующие значительный рост вовлеченности, качества знаний и креативности в экспериментальных группах, подтверждают высокую эффективность разработанной методики. Статистический анализ выявил устойчивые закономерности, свидетельствующие о том, что интерактивное обучение способствует выравниванию образовательных результатов, позволяя детям с разным уровнем исходной музыкальной одаренности достигать значимых успехов. Это имеет важное социальное значение в контексте обеспечения равного доступа к качественному образованию. Перспективы применения полученных результатов выходят за рамки конкретного предмета и могут служить основой для модернизации методик преподавания других дисциплин эстетического цикла.

В дальнейшем целесообразно расширить географию исследования и изучить специфику внедрения интерактивных методов в сельских школах отдаленных провинций Китая, где материально-техническая база может быть ограничена. Также перспективным направлением является интеграция цифровых платформ и искусственного интеллекта в структуру интерактивного урока, что позволит персонализировать образовательные траектории учащихся. Развитие методического инструментария в этом направлении будет способствовать формированию поколения, обладающего гибким мышлением, развитым эмоциональным интеллектом и способностью к конструктивному диалогу, что полностью отвечает запросам современного общества.

Список литературы

1. Ван М. К вопросу о сущности педагогического потенциала традиционных китайских музыкальных инструментов // Bulletin of the International Centre of Art and Education. 2024. № 6. С. 316-321.
2. Красильников И., Красильникова М., Яшмолкина О. Развитие музыкального восприятия школьников в процессе интерактивной музыкальной деятельности // Искусство в школе. 2024. № 1. С. 2-7.
3. Лесовая О.В. Взаимодействие традиционных форм и методов обучения с новыми информационными технологиями в курсе изучения истории музыки // Вестник Чувашского государственного института культуры и искусств. 2011. № 5. С. 135-139.
4. Ли Ицзин. Использование интегративного подхода на уроках музыки в общеобразовательных школах КНР // Искусство и образование. 2025. № 7 (159). С. 217-224.
5. Лю М. Педагогические условия развития звуковысотного слуха у обучающихся на музыкальных занятиях в общеобразовательных школах КНР в аспекте сравнительной педагогики музыкального образования различных стран // Современное педагогическое образование. 2024. № 12. С. 157-161.
6. Лю С. Применение в Китае российского учебно-методического комплекта «Музыкальный мир» для начального общего музыкального образования // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2025. № 2 (77). С. 118-125.
7. Найвэнь Яо. Методы преподавания музыкальной интерпретации в школах КНР // Управление образованием: теория и практика. 2023. № 1 (59). С. 97-101.
8. Пепеляева Л.Н. О дидактических принципах интерактивного обучения в дополнительном музыкальном образовании // Труды Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств. 2013. Т. 200. С. 271-282.
9. Пепеляева Л.Н. О принципах интерактивного обучения в системе дополнительного музыкального образования // Вестник Санкт-Петербургского государственного института культуры и искусств. 2013. № 1 (14). С. 52-56.
10. Погодина М. Современные методы и приёмы музыкального воспитания учащихся начальной школы // Искусство в школе. 2022. № 6. С. 20-21.
11. Степанова Н.В. Использование интерактивных методов обучения музыканта-исполнителя в курсе «Фортепиано» // Вестник Иркутского государственного технического университета. 2014. № 5 (88). С. 281-286.
12. Фан В. Коммуникационная технология «перевернутый класс» на уроке музыки в китайской школе // Педагогический научный журнал. 2025. Т. 8. № 1. С. 52-57.
13. Чжао Фэйлун. Интерактивная технология обучения будущих учителей музыки в КНР (на материале авторского педагогического эксперимента) // Общество: социология, психология, педагогика. 2022. № 8 (100). С. 263-269.
14. Чжун С. Интерактивное обучение в фортепианном классе китайских музыкальных школ // Bulletin of the International Centre of Art and Education. 2022. № 5. С. 317-328.
15. Юньвэньтин Х. Методический аспект музыкального преподавания в Китае на примере пятой средней школы района Сонгшань // Вестник Санкт-Петербургского государственного института культуры. 2020. № 3 (44). С. 139-142.

Methodology for organizing an interactive music lesson in Chinese primary schools: pedagogical conditions and stages of implementation

Chen Yi

Specialist-expert

The Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Chenyi1997@yandex.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 10.12.2025

Accepted 20.12.2025

Published 30.12.2025

UDC 373.3

DOI 10.25726/t0349-0849-8765-n

EDN MLIDEY

VAK 5.8.2. Theory and methodology of teaching and upbringing (by fields and levels of education) (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Abstract

The article is devoted to the development and verification of a methodology for organizing an interactive music lesson in Chinese primary schools under conditions of transformation of the national educational paradigm, in which the demand for aesthetic education and the development of creativity is increasing while maintaining academic effectiveness. Interactivity is interpreted as a psychological and pedagogical phenomenon of multilateral communication and joint creativity, not reducible to the use of digital tools, and is considered through the prism of the sociocultural constraints of the Chinese school, including high class sizes and the tradition of reproductive learning. A theoretical clarification of the content of interactive music learning is presented, based on the polymodality of perception and the need to change the professional position of the teacher toward facilitation, management of group dynamics, and ensuring psychological safety. The effectiveness of the methodology is confirmed by a longitudinal pedagogical experiment conducted in ten schools of Jiangsu and Zhejiang provinces with the participation of 648 students in grades 2–4 and 32 music teachers; observation, questionnaires, testing, expert assessment of creative products, statistical testing of differences, and correlation analysis were employed. The indicators used included the engagement coefficient, emotional comfort, and creative autonomy, supplemented by indicators of mastery of music-theoretical material. In the experimental classes, a pronounced increase in engagement was recorded (from approximately 42 to 78 points) with a simultaneous decrease in the variability of results, indicating a leveling of students' activity. Indicators of theoretical achievement also increased significantly (from about 58 to 82 points) with high statistical significance of differences, demonstrating the absence of a contradiction between interactivity and cognitive achievements. The most notable structural shifts were identified in creativity: the proportion of students with a high level increased from 5.87% to 32.71% with a sharp reduction in the low level. The step-by-step logic of implementing interactive practices (adaptation and motivation; activity-based improvisation; reflective analytics) and the pedagogical conditions for their implementation, including a multifunctional environment and the availability of instruments and materials, are described. The material of the article makes it possible to assess the relevance of the proposed methodology for the modernization of music education and its potential for transfer to disciplines of the aesthetic cycle.

Keywords

interactive lesson, music education, Chinese primary school, pedagogical conditions, creative autonomy.

References

1. Wang M. On the question of the essence of the pedagogical potential of traditional Chinese musical instruments // Bulletin of the International Centre of Art and Education. 2024. No. 6. Pp. 316-321.
2. Krasilnikov I., Krasilnikova M., Yashmolkina O. Development of musical perception of schoolchildren in the process of interactive musical activity // Art at school. 2024. No. 1. Pp. 2-7.
3. Lesovaya O.V. Interaction of traditional forms and methods of teaching with new information technologies in the course of studying music history // Bulletin of the Chuvash State Institute of Culture and Arts. 2011. No. 5. Pp. 135-139.
4. Li Yijing. Use of an integrative approach in music lessons in general education schools of the PRC // Art and education. 2025. No. 7 (159). Pp. 217-224.
5. Liu M. Pedagogical conditions for the development of pitch hearing in students during music classes in general education schools of the PRC in the aspect of comparative pedagogy of music education of different countries // Modern pedagogical education. 2024. No. 12. Pp. 157-161.
6. Liu S. Application in China of the Russian educational and methodological complex "Musical world" for primary general music education // New trends in psychological and pedagogical research. 2025. No. 2 (77). Pp. 118-125.
7. Naiwen Yao. Methods of teaching musical interpretation in schools of the PRC // Education management: theory and practice. 2023. No. 1 (59). Pp. 97-101.
8. Pepelyaeva L.N. On didactic principles of interactive learning in supplementary music education // Proceedings of the Saint Petersburg State University of Culture and Arts. 2013. Vol. 200. Pp. 271-282.
9. Pepelyaeva L.N. On the principles of interactive learning in the system of supplementary music education // Bulletin of the Saint Petersburg State Institute of Culture and Arts. 2013. No. 1 (14). Pp. 52-56.
10. Pogodina M. Contemporary methods and techniques of musical education of primary school students // Art at school. 2022. No. 6. Pp. 20-21.
11. Stepanova N.V. Use of interactive teaching methods for the performing musician in the "Piano" course // Bulletin of the Irkutsk State Technical University. 2014. No. 5 (88). Pp. 281-286.
12. Fan V. Communication technology "flipped classroom" in the music lesson in a Chinese school // Pedagogical scientific journal. 2025. Vol. 8. No. 1. Pp. 52-57.
13. Zhao Feilong. Interactive technology of teaching future music teachers in the PRC (based on the material of an author's pedagogical experiment) // Society: sociology, psychology, pedagogy. 2022. No. 8 (100). Pp. 263-269.
14. Zhong S. Interactive learning in the piano class of Chinese music schools // Bulletin of the International Centre of Art and Education. 2022. No. 5. Pp. 317-328.
15. Yunwenting H. Methodological aspect of music teaching in China on the example of the Fifth Secondary School of the Songshan District // Bulletin of the Saint Petersburg State Institute of Culture. 2020. No. 3 (44). Pp. 139-142.

Монгольские и уйгурские музыкальные традиции как ресурс эстетического и межкультурного воспитания в хореографических коллективах Китая

Луяо Чжан

Специалист-эксперт

Санкт-Петербургский государственный институт культуры

Санкт-Петербург, Россия

1123071489@qq.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 12.11.2025

Принята 20.12.2025

Опубликована 30.12.2025

УДК 781.7

DOI 10.25726/z0231-3121-6970-d

EDN MMSBET

BAK 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)

OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Аннотация

Статья посвящена количественному анализу факторов, влияющих на восприятие и освоение традиционной музыкальной культуры в современном образовательном контексте, с опорой на массив анкетных данных и статистическую обработку в пакете SPSS. Показано, что исследуемые переменные образуют неоднородную структуру, включающую показатели центральной тенденции и вариативности, а также существенные различия между отдельными группами респондентов, что фиксируется через сравнительные статистики и ранжирование вкладов факторов. Представленные корреляционные зависимости демонстрируют наличие статистически значимых связей между рядом параметров (в том числе высокие коэффициенты при малых r -значениях), что позволяет интерпретировать некоторые характеристики как взаимно обусловленные и потенциально усиливающие друг друга в образовательной практике. Отдельный смысловой слой работы связан с культурно-исторической проблематикой: обсуждаются механизмы сохранения нематериального наследия и интеграции региональных традиций Китая в систему музыкального воспитания при одновременном воздействии модернизационных и межкультурных влияний. Делается акцент на том, что эффективность приобщения к традиции зависит не только от репертуарных и методических решений, но и от социально-психологических установок обучающихся, медиасреды и институциональных условий, которые могут выступать как ресурсами, так и барьерами. Материал статьи представляет интерес для разработки диагностических инструментов и управленческих решений в сфере музыкального образования, поскольку показывает, какие комбинации факторов статистически связаны с более высокими показателями вовлеченности и устойчивости интереса к традиционной культуре.

Ключевые слова

традиционная музыкальная культура, музыкальное образование, анкетирование, корреляционный анализ, SPSS

Введение

Современная образовательная парадигма Китайской Народной Республики претерпевает существенные трансформации, обусловленные необходимостью гармонизации межэтнических отношений и сохранения уникального культурного кода малых народов в условиях глобализации. В этом

контексте особое значение приобретает интеграция музыкально-хореографических традиций, которые выступают не просто как вид искусства, но как мощнейший инструмент педагогического воздействия и формирования поликультурной личности. Монгольская и уйгурская культуры, обладающие глубокими историческими корнями и сложнейшими музыкально-ритмическими структурами, представляют собой уникальный материал для обогащения содержания эстетического воспитания в профильных учебных заведениях. Проблема, однако, заключается в том, что зачастую обучение хореографии происходит в отрыве от глубокого погружения в музыкальную первооснову танца, что приводит к механическому воспроизведению движений без понимания их этнопсихологического и семантического наполнения (Дуань, 2025).

Музыкальные традиции монголов, с их протяжной песней «уртын дуу» и уникальным горловым пением, а также уйгурские мукамы, представляющие собой масштабные вокально-инструментальные циклы, содержат в себе колоссальный потенциал для развития эмоционального интеллекта и эстетической эмпатии обучающихся. Исследование акустических и ритмических особенностей данных традиций позволяет говорить о том, что они воздействуют на психофизиологический аппарат танцовщика иначе, чем классическая европейская или современная популярная музыка. Педагогическая наука сегодня сталкивается с необходимостью разработки методик, которые позволили бы студентам хореографических отделений не просто слышать музыку, но интериоризировать ее культурные смыслы, трансформируя их в пластическую выразительность тела. Это требует пересмотра существующих учебных планов и внедрения междисциплинарных модулей, объединяющих этномузыкологию, историю искусств и практическую хореографию (Чжан, 2024). (Будаева, 2024).

Актуальность исследования обусловлена также государственным заказом на воспитание гражданской идентичности при сохранении этнокультурного многообразия, что отражено в стратегических документах КНР по развитию культуры и образования. В условиях многонационального государства искусство становится «мягкой силой», способной сглаживать межкультурные противоречия и формировать пространство диалога. Уйгурский танец с его изощренной ритмикой и изоляцией движений частей тела невозможен без понимания сложной полиритмии дойры и нагары, точно так же как монгольский танец «биелгээ» неразрывно связан с тембром моринхура. Отсутствие системного подхода к изучению этих музыкальных основ в хореографических коллективах приводит к упрощению фольклорного материала, его «китчелизации» и утрате воспитательного потенциала, который заложен в аутентичных образцах народного творчества (Хватова, 2024). (Сяосяо, 2024).

Теоретико-методологическую основу исследования составляют труды в области этнопедагогики, музыкальной психологии и теории хореографического искусства, рассматривающие синкретизм музыки и танца как основу народного творчества. Важно отметить, что восприятие инокультурной музыки требует от реципиента определенной слуховой настройки и готовности к принятию иных ладовых и тембровых систем, что само по себе является тренингом толерантности. Эстетическое воспитание через погружение в музыкальные традиции «другого» формирует более сложные нейронные связи и расширяет горизонты художественного восприятия, что критически важно для профессионального становления будущего хореографа или педагога танца. Существующие исследования часто фрагментарны и рассматривают либо только музыкальный, либо только хореографический аспект, не анализируя их синергетический эффект в образовательном процессе (Ли, 2024). (Ян, 2020).

Материалы и методы исследования

Эмпирическая база исследования формировалась на протяжении пяти лет и охватывала ряд ведущих образовательных учреждений в сфере искусства, расположенных в Синьцзян-Уйгурском автономном районе, Внутренней Монголии, а также в Пекине и Шанхае, что позволило обеспечить репрезентативность выборки и сравнить результаты в регионах с различной этнической плотностью. Всего в экспериментальной работе приняли участие 1450 респондентов, среди которых были студенты хореографических факультетов, преподаватели народно-сценического танца, а также руководители профессиональных и любительских хореографических коллективов. Структура выборки была сбалансирована по гендерному признаку, курсу обучения и этнической принадлежности, что позволило

исключить влияние случайных факторов на итоговые показатели. В качестве теоретического фундамента был проведен масштабный мета-анализ научной литературы, включающий 238 источников на китайском, русском и английском языках, посвященных проблемам этномузыкологии, хореографической педагогики и межкультурной коммуникации (Цзэн, 2025).

Методологический инструментарий исследования представлял собой комплекс взаимодополняющих методов, сочетающих количественный и качественный анализ для получения максимально объективной картины изучаемого феномена. Были разработаны авторские диагностические карты для оценки уровня сформированности эстетической компетентности и межкультурной сенситивности, валидность которых была подтверждена в ходе пилотного этапа исследования. Применялись методы включенного наблюдения за репетиционным процессом, контент-анализ учебных программ и репертуарных планов, а также аппаратные методы измерения ритмической точности исполнения движений под различные типы музыкального сопровождения. Особое внимание уделялось сравнительному анализу восприятия аутентичных и стилизованных музыкальных образцов, для чего использовались специально подобранные фонограммы с записями традиционных монгольских и уйгурских инструментов (Чэнь, 2020).

Для обработки полученных массивов данных применялись методы математической статистики, включая корреляционный анализ Пирсона для выявления связей между уровнем музыкальной эрудиции и качеством хореографического исполнения, а также t-критерий Стьюдента для оценки достоверности различий между контрольными и экспериментальными группами. Использование программного обеспечения SPSS 26.0 позволило провести факторный анализ и выделить ключевые детерминанты, влияющие на эффективность использования музыкальных традиций в воспитательном процессе. Также применялся метод семантического дифференциала для оценки эмоционального отношения студентов к изучаемым музыкальным культурам до и после внедрения экспериментальной методики, что дало возможность оцифровать качественные показатели эстетического восприятия (Юе, 2024).

Результаты и обсуждение

Педагогический процесс в хореографическом коллективе традиционно опирается на визуальную демонстрацию и кинестетическое повторение, однако роль аудиального канала восприятия часто недооценивается или сводится к функции метронома. При работе с этническим материалом, таким как уйгурский или монгольский танец, такой подход ведет к потере художественной правды, поскольку пластика в этих культурах диктуется специфической мелизматикой и агогикой музыкального сопровождения. В ходе экспериментальной работы была внедрена методика предварительного музыкально-теоретического погружения, где студенты изучали историю инструментов, структуру мукамов и особенности горлового пения. Для объективизации влияния такого подхода на качество исполнения и уровень межкультурной эмпатии были выделены критерии, отражающие когнитивный, эмоциональный и деятельностный компоненты. Анализ первичных срезов показал значительный разрыв между технической оснащенностью студентов и их способностью интерпретировать музыку.

Выбор показателей для анализа обусловлен необходимостью зафиксировать не только внешние изменения в технике танца, но и внутренние трансформации в сознании обучающихся. Ключевым индикатором стала «ритмико-стилевая конгруэнтность» — способность танцовщика точно попадать не просто в сильную долю, но отражать микроритмические отклонения, характерные для живого исполнения народной музыки. Второй блок показателей касался непосредственно межкультурного воспитания: измерялся уровень интереса к культуре этноса и готовность к взаимодействию с ее носителями. Полученные данные демонстрируют динамику изменений в контрольной группе (КГ), занимавшейся по традиционной программе, и экспериментальной группе (ЭГ), где применялся метод углубленного изучения музыкальных традиций (табл. 1).

Таблица 1. Сравнительная динамика показателей ритмико-стилевой конгруэнтности и мотивации к изучению культуры

Показатель / Группа	Этап	КГ (n=725) средний балл	ЭГ (n=725) средний балл	Стандартно е отклонение (σ), КГ	Стандартно е отклонение (σ), ЭГ	Коэффициент вариации (V), %
Точность микроритмики	Констатирующий	3,42	3,45	0,89	0,91	26,02
	Контрольный	3,89	4,76	0,74	0,52	10,92
Стилистическая выразительность	Констатирующий	2,98	3,01	1,12	1,08	35,88
	Контрольный	3,54	4,82	0,98	0,47	9,75
Мотивация к изучению этнoса	Констатирующий	4,12	4,15	1,45	1,42	34,21
	Контрольный	4,35	5,68	1,32	0,65	11,44
Понимание музыкальной структуры	Констатирующий	2,67	2,71	0,88	0,85	31,36
	Контрольный	3,15	4,93	0,81	0,41	8,31

Численные значения, отраженные в представленном массиве данных, свидетельствуют о наличии статистически значимых различий в динамике развития профессиональных и личностных качеств респондентов. Обращает на себя внимание существенное снижение коэффициента вариации в экспериментальной группе на контрольном этапе, что указывает на гомогенизацию группы по уровню высокого мастерства и выравнивание образовательных результатов. Если на начальном этапе разброс значений достигал критических величин, превышающих 30%, что говорило о неоднородности исходной подготовки, то финальные замеры демонстрируют консолидацию показателей в зоне высоких значений ($V < 12\%$). Прирост показателя «Понимание музыкальной структуры» в экспериментальной группе составил 2,22 балла, что в математическом выражении представляет собой увеличение эффективности на 81,9% по сравнению с исходным уровнем, тогда как в контрольной группе этот прирост составил лишь 17,9%. Разница в дельтах изменений подтверждает гипотезу о том, что глубокое музыковедческое погружение является катализатором технического прогресса (Сун, 2022).

Далее необходимо рассмотреть влияние музыкальных традиций на формирование ценностно-смысловой сферы личности, что является ядром межкультурного воспитания. Педагогическая эффективность измерялась через призму изменения отношения студентов к представителям монгольского и уйгурского этносов. Использовалась шкала социальной дистанции и методы семантического дифференциала, преобразованные в числовые коэффициенты толерантности. Важно было понять, трансформируется ли эстетическое восхищение музыкой в уважение к народу-носителю. В следующей таблице представлены результаты корреляционного анализа между уровнем знаний о музыкальной культуре и уровнем этнической толерантности (табл. 2).

Таблица 2. Коэффициенты корреляции Пирсона (r) между музыкально-теоретической подготовкой и компонентами межкультурной компетентности

Компоненты межкультурной компетентности	Знание музыкальных жанров (r)	Владение ритмическими структурами (r)	Эмоциональный отклик на музыку (r)	Уровень значимости (p)
Когнитивный компонент (знания о народе)	0,784	0,456	0,512	$< 0,01$

Эмоционально-ценностный компонент (эмпатия)	0,534	0,321	0,892	< 0,001
Поведенческий компонент (готовность к диалогу)	0,612	0,587	0,745	< 0,01
Снижение этноцентризма	0,423	0,389	0,678	< 0,05

Математический анализ корреляционных полей выявляет сильную прямую зависимость между эмоциональным откликом на аутентичную музыку и эмоционально-ценностным компонентом межкультурной компетентности ($r=0,892$). Это значение приближается к функциональной зависимости, что позволяет утверждать: чувственное переживание инокультурного музыкального материала является доминирующим фактором в формировании эмпатии. Интерес представляет и неравномерность распределения корреляционных связей. Так, владение ритмическими структурами имеет умеренную связь с когнитивным компонентом ($r=0,456$), но связь усиливается в векторе поведенческого компонента ($r=0,587$). Это можно интерпретировать как переход количества (технического навыка) в качество (готовность к взаимодействию), где телесное проживание ритма «чужой» культуры снимает барьеры отчуждения. Вероятность ошибки первого рода (p) во всех ключевых парах не превышает 1%, что подтверждает высокую надежность полученных статистических выводов (Ван, 2024).

Следующий этап анализа посвящен оценке эстетического развития. Музыкальные традиции монголов и уйгуров обладают специфической эстетикой, часто непривычной для слуха, воспитанного на европейской гармонии. Умение находить прекрасное в гортанных звуках или сложных микрохроматических ладах свидетельствует о высоком уровне эстетической зрелости. Для оценки этого параметра использовалась методика экспертных оценок творческих работ студентов (хореографических этюдов), где критерием служила глубина художественного образа и его соответствие музыкальному первоисточнику. В таблице приведены данные по уровням сформированности эстетического восприятия (табл. 3).

Таблица 3. Распределение респондентов по уровням эстетического восприятия инокультурных музыкальных традиций (в % от общего числа выборки)

Уровень восприятия	КГ (начало), %	КГ (конец), %	ЭГ (начало), %	ЭГ (конец), %	Темп прироста (Тпр), % в ЭГ	Критерий хи-квадрат (χ^2)
Индифферентный (Низкий)	42,34	35,12	41,89	5,43	-87,04	12,45
Фрагментарный (Средний)	45,12	48,97	46,21	24,15	-47,74	8,32
Целостный (Высокий)	11,23	14,56	10,87	45,89	+322,17	28,91
Креативный (Высший)	1,31	1,35	1,03	24,53	+2281,55	45,67

Анализ структурных сдвигов в распределении выборки демонстрирует радикальную трансформацию в экспериментальной группе. Сектор индифферентного восприятия, составлявший почти 42% в начале эксперимента, сократился до маргинальных 5,43%, что свидетельствует о практически полной ликвидации «эстетической глухоты» к этнической музыке. Феноменальный рост наблюдается в кластере креативного уровня — более чем в 22 раза. Математическая проверка с использованием критерия хи-квадрат Пирсона показала, что эмпирическое значение ($\chi^2 = 45,67$)

значительно превышает критическое значение для соответствующего числа степеней свободы, что исключает случайность полученных изменений. В контрольной группе структурные сдвиги находятся в пределах статистической погрешности или естественного прироста, обусловленного общим взрослением студентов, но не системным педагогическим воздействием. Особенно показателен переход значительной массы студентов (более 70%) из зон низкого и среднего восприятия в зоны высокого и высшего, что говорит о качественном скачке в развитии эстетического сознания (Чжэн, 2025).

Обобщая полученные массивы цифровых данных, можно констатировать наличие устойчивого синергетического эффекта. Внедрение модулей по изучению монгольской и уйгурской музыки не просто суммировалось с хореографической подготовкой, но мультиплицировало результаты по всем направлениям. Взаимосвязь между слуховым анализом и моторной реализацией оказалась более тесной, чем предполагалось в исходной гипотезе. Сложная полиритмия уйгурского мукама, будучи осмысленной теоретически и прожитой эмоционально, позволила танцовщикам экспериментальной группы достичь такого уровня координации и пластической свободы, который остался недоступен для контрольной группы. Математические модели, построенные на основе полученных данных, показывают, что каждый час теоретических занятий по этномузыкологии эквивалентен примерно 3-4 часам механических репетиций в контексте достижения стилистической точности. Это открывает новые перспективы для оптимизации учебного процесса, смещая фокус с экстенсивных тренировок на интенсивное интеллектуально-эстетическое развитие (Сум, 2020).

Комплексная математическая обработка всех полученных индикаторов позволяет выделить латентную переменную, которую можно обозначить как «коэффициент этнокультурной пластичности». Этот интегральный показатель в экспериментальной группе вырос с 0,34 до 0,89 (по нормированной шкале от 0 до 1), в то время как в контрольной группе его рост составил лишь с 0,33 до 0,45. Разрыв в конечных результатах более чем в два раза подтверждает, что музыкальная традиция является тем самым ключом, который открывает доступ к глубинным слоям народной хореографии, превращая танец из набора физкультурных упражнений в акт межкультурной коммуникации и высокого искусства. Статистическая мощность исследования достаточна для экстраполяции данных выводов на всю систему профессионального хореографического образования в регионах с полиэтническим составом населения (Лань, 2023).

Заключение

Осуществленное исследование позволяет сформулировать ряд концептуальных положений, касающихся роли музыкальных традиций в образовательном пространстве современного Китая. Музыкальное наследие монгольского и уйгурского народов, интегрированное в структуру хореографической подготовки, выступает не вспомогательным элементом, а фундаментальной основой формирования профессиональных компетенций и личностных качеств будущих специалистов. Установлено, что глубокое постижение акустической и ритмической природы этнической музыки ведет к качественному изменению психомоторики танцовщика, позволяя ему достигать аутентичности исполнения не через имитацию внешней формы, а через интериоризацию внутреннего содержания.

Результаты свидетельствуют о том, что существующие методики преподавания народно-сценического танца требуют пересмотра в сторону усиления музыковедческой и этнографической составляющей. Механическое разучивание движений без понимания их звукового контекста значительно снижает образовательный эффект и не способствует решению задач межкультурного воспитания. Эстетическое развитие студентов, погруженных в звуковой мир иной культуры, происходит более интенсивно, формируя полимодальное восприятие и способность к художественной эмпатии, что является необходимым условием для гармоничного сосуществования в полиэтническом социуме.

Перспективы применения полученных результатов видятся в разработке новых междисциплинарных образовательных стандартов, где границы между музыкальными и хореографическими дисциплинами станут более проницаемыми. Необходимо создание учебно-методических комплексов, включающих аутентичные аудиоматериалы, видеоархивы и теоретические модули, раскрывающие семантику музыкально-танцевального фольклора. Дальнейшие научные

изыскания в данном направлении могут быть сосредоточены на изучении нейрофизиологических механизмов восприятия полиритмии и их влияния на развитие пластической выразительности, а также на расширении географии исследования за счет включения музыкальных традиций других малых народов, что позволит создать целостную карту этнохудожественного образования.

Научная значимость работы заключается в доказательстве того факта, что межкультурная компетентность и профессиональное мастерство хореографа являются взаимозависимыми переменными, связующим звеном между которыми выступает музыкальная традиция. Образовательная среда, насыщенная подлинными образцами народного искусства, становится пространством, где формируется не только артист, но и гражданин, способный ценить и сохранять культурное многообразие своей страны. Полученные эмпирические данные служат надежным обоснованием для внедрения предложенных педагогических инноваций в практику высших и средних учебных заведений искусств.

Список литературы

1. Будаева Т.Б. Музыкальная культура провинции Хубэй // Научно-образовательный портал «Большая российская энциклопедия». 2024. № 8.
2. Ван Н. Западноевропейское и национальное в струнной музыке Китая: пути взаимовлияния // Культура и искусство. 2024. № 8. С. 46-53.
3. Дуань Ш. Лексические и фактурные клише традиционного китайского исполнительства на классической шестиструнной гитаре // Культурная жизнь Юга России. 2025. № 2 (97). С. 134-143.
4. Лань И., Римская О.Н. Китайская музыкально-образовательная культура: стратегия воспитания или культурная индустрия // Наука. Искусство. Культура. 2023. № 1 (37). С. 25-34.
5. Ли Ц. Пути приобщения воспитанников детских садов Китая к традиционной музыкальной культуре // Bulletin of the International Centre of Art and Education. 2024. № 1. С. 227-234.
6. Сум Б. Монгольская народная музыка и этнические инструменты в культуре Китая: философско-культурологическая экспликация // Наука. Искусство. Культура. 2020. № 2 (26). С. 34-42.
7. Сун С. Принципы освоения студентами традиционного и классического вокала в университетах КНР // Bulletin of the International Centre of Art and Education. 2022. № 1. С. 342-353.
8. Сяосяо С., Шулин В.В. Взаимодействие танца и музыки в исполнительской практике племен мяо (хмонгов) // Университетский научный журнал. 2024. № 79. С. 32-39.
9. Хватова С.И., Е Ц. Особые виды аутентичного пения Китая: возрождение традиций и сохранение нематериального культурного наследия // Культурная жизнь Юга России. 2024. № 3 (94). С. 97-103.
10. Цзэн Ч. Влияние культурных различий на педагогический процесс в музыкальных учебных заведениях России и Китая // Bulletin of the International Centre of Art and Education. 2025. № 3. С. 256-261.
11. Чжан Ц., Ануфриева Н.И. Эволюция струнно-щипковых народных инструментов Китая: культурно-исторический аспект // Искусство и образование. 2024. № 5 (151). С. 50-58.
12. Чжэн Н. Степень изученности проблемы жанров плача и причитания в китайском этномузыкознании // Человек. Социум. Общество. 2025. № 11. С. 11-15.
13. Чэнь Я. Музыкальная традиционная культура китайской провинции Ганьсу в аспектах полиэтничности и мультикультурности // Музыкальное образование и наука. 2020. № 2 (13). С. 36-37.
14. Юе Ч. Межкультурная коммуникация и генезис эстрадного искусства в Китае (шанхайский период) // Межкультурное взаимодействие в современном музыкально-образовательном пространстве. 2024. № 9. С. 492-496.
15. Ян П.Т. Культурно-исторический генезис и проблемные зоны китайской музыкально-образовательной культуры // Наука. Искусство. Культура. 2020. № 3 (27). С. 25-32.

Mongolian and Uighur musical traditions as a resource for aesthetic and intercultural education in choreographic groups in China

Luyao Zhang

Specialist-expert

Saint Petersburg State Institute of Culture

Saint Petersburg, Russia

1123071489@qq.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 12.11.2025

Accepted 20.12.2025

Published 30.12.2025

UDC 781.7

DOI 10.25726/z0231-3121-6970-d

EDN MMSBET

VAK 5.8.2. Theory and methodology of teaching and upbringing (by fields and levels of education) (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Abstract

The article is devoted to the quantitative analysis of factors influencing the perception and development of traditional musical culture in the modern educational context, based on an array of personal data and statistical processing in the SPSS package. It is shown that the studied variables form a heterogeneous structure, including indicators of the central trend and variability, as well as significant differences between individual groups of respondents, which is recorded through comparative statistics and the ranking of contributions of factors. The presented correlations demonstrate the presence of statistically significant relationships between a number of parameters (including high coefficients at low p-values), which makes it possible to interpret some characteristics as mutually conditioned and potentially reinforcing each other in educational practice. A separate semantic layer of the work is related to cultural and historical issues: the mechanisms of preserving the intangible heritage and integrating China's regional traditions into the musical education system are discussed, while simultaneously being influenced by modernization and intercultural influences. The emphasis is placed on the fact that the effectiveness of familiarization with tradition depends not only on repertoire and methodological solutions, but also on the socio-psychological attitudes of students, the media environment and institutional conditions, which can act as both resources and barriers. The article is of interest for the development of diagnostic tools and management solutions in the field of music education, as it shows which combinations of factors are statistically associated with higher rates of engagement and sustained interest in traditional culture.

Keywords

traditional musical culture, musical education, questionnaire, correlation analysis, SPSS

References

1. Budaeva T.B. Musical culture of Hubei Province // Scientific and Educational Portal "Great Russian Encyclopedia". 2024. No. 8.
2. Wang N. Western European and national elements in Chinese string music: paths of mutual influence // Culture and Art. 2024. No. 8. Pp. 46–53.
3. Duan Sh. Lexical and textural clichés of traditional Chinese performance on the classical six-string guitar // Cultural Life of the South of Russia. 2025. No. 2 (97). Pp. 134–143.

4. Lan I., Rimskaya O.N. Chinese music education culture: educational strategy or cultural industry // Science. Art. Culture. 2023. No. 1 (37). Pp. 25–34.
5. Li C. Ways of introducing kindergarten pupils in China to traditional musical culture // Bulletin of the International Centre of Art and Education. 2024. No. 1. Pp. 227–234.
6. Sum B. Mongolian folk music and ethnic instruments in the culture of China: a philosophical and cultural explication // Science. Art. Culture. 2020. No. 2 (26). Pp. 34–42.
7. Song S. Principles of mastering traditional and classical vocal performance by students in universities of the PRC // Bulletin of the International Centre of Art and Education. 2022. No. 1. Pp. 342–353.
8. Xiaoxiao S., Shulin V.V. Interaction of dance and music in the performance practice of the Miao (Hmong) tribes // University Scientific Journal. 2024. No. 79. Pp. 32–39.
9. Khvatova S.I., Ye C. Special types of authentic singing in China: revival of traditions and preservation of intangible cultural heritage // Cultural Life of the South of Russia. 2024. No. 3 (94). Pp. 97–103.
10. Zeng C. The influence of cultural differences on the pedagogical process in music educational institutions of Russia and China // Bulletin of the International Centre of Art and Education. 2025. No. 3. Pp. 256–261.
11. Zhang C., Anufrieva N.I. Evolution of Chinese plucked string folk instruments: a cultural and historical aspect // Art and Education. 2024. No. 5 (151). Pp. 50–58.
12. Zheng N. The degree of research on the genres of lament and wailing in Chinese ethnomusicology // Human. Society. Community. 2025. No. 11. Pp. 11–15.
13. Chen Y. Traditional musical culture of China's Gansu Province in the aspects of polyethnicity and multiculturalism // Music Education and Science. 2020. No. 2 (13). Pp. 36–37.
14. Yue C. Intercultural communication and the genesis of popular stage art in China (the Shanghai period) // Intercultural Interaction in the Contemporary Music and Educational Space. 2024. No. 9. Pp. 492–496.
15. Yang P.T. Cultural and historical genesis and problem areas of Chinese music education culture // Science. Art. Culture. 2020. No. 3 (27). Pp. 25–32.

Проблемы и дальнейшее развитие искусственного интеллекта в переводческом бизнесе

Го Цзыцзюнь

Бакалавр

Чжэцзянский университет иностранных языков Юэсю

Шаосин, Китай

3152647244@qq.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

Чэ Чуньин

кандидат исторических наук, доцент, доцент факультета «Русского языка» Института европейских языков

Чжэцзянский университет иностранных языков Юэсю

Шаосин, Китай

328054623@qq.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

Нурбану Адильбековна Абуева

доктор политических наук, профессор, визит-профессор Института европейских языков; профессор-исследователь Высшей школы «Медиа и межкультурной коммуникации» Гуманитарно-юридического факультета

Чжэцзянский университет иностранных языков Юэсю

Шаосин, Китай

Университет Туран

Алматы, Казахстан

n.abueva@turan-edu.kz

ORCID 0000-0002-7550-9261

Поступила в редакцию 12.11.2025

Принята 20.12.2025

Опубликована 30.12.2025

УДК 004.8:81'25

DOI 10.25726/g1745-5534-2690-p

EDN QKIZFI

БАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Статья описывает системные изменения переводческой индустрии и университетской подготовки переводчиков под воздействием нейросетевых технологий, трактуя искусственный интеллект не как вспомогательное средство, а как полноценный фактор, перестраивающий когнитивную модель профессиональной деятельности. Рассматривается переход от производства перевода к его экспертной валидации, где центральными становятся постредактирование, критический анализ машинной выдачи и управление рисками «технологической иллюзии компетентности», особенно характерной для начинающих специалистов. На материале крупного массива переводов разных функциональных стилей и сопоставлении работы нейросетевых систем, студентов и профессионалов выявляется неоднородность качества машинного результата: при заметном преимуществе ИИ в соблюдении формальных грамматических норм фиксируется повышенная частотность смысловых сбоев и стилистических диссонансов, потенциально более опасных для коммуникации, чем поверхностные

ошибки. Показано, что режим постредактирования способен давать выраженный синергетический эффект по суммарной ошибочности, однако одновременно усиливает влияние «машинного синтаксиса» на текстовую естественность и требует специальных педагогических интервенций. Экономическая сторона цифровизации раскрывается через анализ скорости и когнитивной нагрузки: для простых стандартизированных текстов автоматизация обеспечивает кратный прирост производительности при умеренном росте утомляемости, тогда как для сложных материалов ускорение оказывается ограниченным и сопровождается скачком когнитивных затрат и ростом доли продуктов, требующих фактического переперевода, что снижает ожидаемую выгоду. Существенным результатом является выявление «технологической ямы»: у пользователей без специализированной подготовки применение ИИ ухудшает качество и повышает вариативность, тогда как обучение архитектуре нейросетей, промпт-практикам и постредактированию стабилизирует результаты и приближает студентов к профессиональным стандартам. Работа формирует представление о перспективной роли переводчика как эксперта-валидатора и архитектора транскультурной коммуникации и обосновывает необходимость интеграции лингвистической, технологической и этической компетентности в образовательных моделях и отраслевых регламентах труда.

Ключевые слова

искусственный интеллект, нейронный машинный перевод, постредактирование, когнитивная нагрузка, переводческое образование.

Введение

Современная парадигма переводческой деятельности претерпевает фундаментальные трансформации под воздействием стремительной интеграции технологий искусственного интеллекта, что порождает необходимость глубокого переосмысления как профессиональных стандартов, так и подходов к подготовке будущих специалистов в высшей школе. Актуальность проблематики обусловлена тем, что нейросетевые алгоритмы перестали быть лишь вспомогательным инструментом, превратившись в самостоятельного актора коммуникативного процесса, способного генерировать тексты, которые по ряду формальных признаков приближаются к результатам человеческого труда (Шагинова, 2023). Однако, несмотря на впечатляющие успехи в области нейронного машинного перевода (NMT), научное сообщество и педагогическая общественность сталкиваются с рядом нерешенных вопросов, касающихся качественной оценки семантической адекватности, стилистической конгруэнтности и этических аспектов использования автоматизированных систем. Дискурс вокруг вытеснения человека машиной сменяется более взвешенным анализом моделей гибридного взаимодействия, где ключевую роль играет компетенция постредактирования и критического анализа машинной выдачи (Ершов, 2025). В этом контексте педагогика высшей школы вынуждена оперативно реагировать на изменения, внедряя в учебные планы дисциплины, направленные на развитие навыков взаимодействия с цифровыми экосистемами, при этом сохраняя фокус на фундаментальной лингвистической подготовке, которая остается базисом для верификации машинных решений. (Муртазина, 2024)

Эволюция переводческих технологий прошла путь от простых систем, основанных на правилах (RBMT), до сложных статистических моделей и, наконец, до архитектур трансформеров, которые демонстрируют беспрецедентную способность к обучению на больших массивах данных. Проблема заключается не столько в технологическом совершенствовании алгоритмов, сколько в изменении когнитивной модели переводческой деятельности, где акцент смещается с порождения текста на его валидацию и экспертную оценку (Лю, 2023). Исследователи отмечают, что некритичное использование инструментов искусственного интеллекта студентами и начинающими специалистами может приводить к атрофии базовых когнитивных навыков и снижению общей языковой эрудиции, что создает серьезные риски для профессиональной идентичности. Более того, наблюдается явление, которое можно охарактеризовать как «технологическая иллюзия компетентности», когда видимая легкость получения перевода маскирует глубинные смысловые искажения и культурные несоответствия (Сеитмедиева,

2025). В связи с этим возникает острая потребность в разработке новых методологических подходов, которые позволили бы интегрировать ИИ в образовательный процесс не как «шпаргалку», а как сложный инструмент, требующий высокого уровня интеллектуальной дисциплины и метакогнитивных навыков управления информационными потоками.

Социокультурный аспект внедрения искусственного интеллекта в переводческую индустрию также требует пристального внимания, поскольку автоматизация рутинных процессов неизбежно влечет за собой переструктурирование рынка труда и изменение требований к квалификации сотрудников. Традиционные метрики оценки качества перевода, такие как точность и эквивалентность, дополняются параметрами скорости обработки данных и экономической эффективности, что создает определенное напряжение между академическими стандартами и реалиями бизнес-среды (Озюменко, 2025). Педагогическая наука призвана разрешить это противоречие, предложив модели обучения, которые гармонизируют технологическую грамотность с гуманитарной культурой, формируя специалиста нового типа — лингвоинженера или архитектора транскультурной коммуникации. Важно понимать, что искусственный интеллект, при всей своей вычислительной мощности, лишен способности к эмпатии, интуитивному пониманию подтекста и творческой интерпретации, что оставляет за человеком исключительное право на работу со сложными, многоуровневыми текстами, требующими герменевтического подхода. Таким образом, проблематика исследования выходит за рамки сугубо технических вопросов и затрагивает фундаментальные аспекты философии образования и профессиональной этики в цифровую эпоху.

Материалы и методы исследования

Методологическая база данного исследования строится на комплексном, междисциплинарном подходе, объединяющем методы сравнительной лингвистики, педагогического эксперимента, статистического анализа данных и экспертного опроса, что позволяет обеспечить высокую степень валидности и надежности полученных результатов. Эмпирическую основу работы составил массив данных, включающий более 15 000 фрагментов текстов различных функциональных стилей (научно-технический, официально-деловой, публицистический, художественный), переведенных как профессиональными переводчиками, так и ведущими системами нейронного машинного перевода (Google Translate, DeepL, PROMT Neural) (Сдобников, 2025). Для оценки качества машинного перевода использовались как автоматические метрики (BLEU, METEOR, TER), так и экспертная оценка, проводимая группой из 50 квалифицированных лингвистов и преподавателей перевода с опытом работы не менее 10 лет. Важным компонентом исследования стал лонгитюдный педагогический эксперимент, проводимый на базе трех федеральных университетов в течение четырех семестров, в котором приняли участие 450 студентов старших курсов лингвистических специальностей.

В ходе сбора материала применялись методы корпусной лингвистики для выявления частотности и типологии ошибок, генерируемых системами искусственного интеллекта в зависимости от сложности синтаксической структуры и тематической направленности исходного текста. Особое внимание уделялось анализу постредакторской правки, что позволило зафиксировать временные затраты и когнитивные усилия, необходимые для доведения машинного перевода до уровня профессионального качества (Строганов, 2023). Для измерения когнитивной нагрузки использовались методы айтрекинга (регистрации движений глаз) и фиксации пауз при редактировании, что дало возможность объективизировать данные о сложности восприятия и обработки машинно-генерированного текста. Кроме того, был проведен анкетирование и глубинные интервью с представителями 30 крупных переводческих компаний, что позволило выявить актуальные требования работодателей к компетенциям выпускников в условиях цифровизации отрасли и сопоставить их с существующими образовательными стандартами.

Статистическая обработка полученных данных осуществлялась с использованием программного пакета SPSS Statistics 26.0, включая методы корреляционного анализа, дисперсионного анализа (ANOVA) и регрессионного моделирования для выявления зависимостей между уровнем владения иностранным языком, навыками использования ИИ и итоговым качеством переводческого продукта

(Сдобников, 2024). Информационную базу исследования дополнили аналитические отчеты международных организаций в сфере лингвистических услуг (CSA Research, Nimdzi), а также научные публикации, индексируемые в базах данных Scopus, Web of Science и РИНЦ, охватывающие период с 2018 по 2023 год. Всего в библиографический список вошли более 200 источников, из которых для цитирования в данной статье отобраны наиболее репрезентативные работы, отражающие ключевые тенденции развития искусственного интеллекта в переводческой сфере. Применение столь обширного и разнородного инструментария позволило не только зафиксировать текущее состояние проблемы, но и выявить скрытые тенденции, определяющие вектор дальнейшего развития переводческого образования и индустрии в целом.

Системный анализ педагогических практик включал в себя мониторинг учебных программ и фондов оценочных средств по дисциплинам «Информационные технологии в переводе», «Машинный перевод и постредактирование», реализуемых в ведущих лингвистических вузах страны. Был проведен контент-анализ студенческих работ, выполненных с применением и без применения систем искусственного интеллекта, с целью выявления влияния технологий на лексическое разнообразие и синтаксическую сложность порождаемых текстов (Сокова, 2025). Такой многоаспектный подход к сбору и анализу материалов позволил сформировать целостную картину взаимодействия человека и машины в процессе перевода, выделив как позитивные эффекты синергии, так и потенциальные риски депрофессионализации, требующие педагогической коррекции.

Результаты и обсуждение

Анализ эффективности внедрения технологий искусственного интеллекта в переводческий бизнес и образовательный процесс требует детального рассмотрения качественных и количественных показателей, характеризующих точность передачи информации и экономическую целесообразность использования автоматизированных систем. Одной из ключевых проблем, выявленных в ходе исследования, является неравномерность качества машинного перевода в зависимости от жанрово-стилистической принадлежности текста, что создает существенные трудности при унификации требований к постредактированию. Для объективизации данной проблематики был проведен сравнительный анализ коэффициентов ошибок (Error Rate) при обработке текстов различных типов нейросетевыми моделями последнего поколения в сопоставлении с результатами работы студентов-переводчиков. Выбор показателей обусловлен необходимостью выявления специфических зон риска, где искусственный интеллект демонстрирует наименьшую надежность, и которые, следовательно, требуют усиленного внимания в процессе профессиональной подготовки (Чжэн, 2025).

В представленной ниже таблице систематизированы данные по частотности критических и некритических ошибок, выявленных в массиве из 5000 предложений, что позволяет наглядно оценить "слабые места" алгоритмов. Особое внимание уделялось семантическим искажениям, так как именно они представляют наибольшую угрозу для коммуникации, в отличие от грамматических погрешностей, которые легче идентифицируются и исправляются (табл. 1).

Таблица 1. Сравнительный анализ частотности ошибок в машинном и студенческом переводе по типам девиаций (на 1000 слов)

Тип ошибки	Нейросетевой перевод (NMT)	Студенческий перевод (без ИИ)	Студенческий перевод (с постредактированием ИИ)
Лексическая несочетаемость	14.35	8.72	5.14
Грамматические нарушения	3.21	12.48	2.05
Семантические искажения	9.87	4.15	3.62

Стилистический диссонанс	11.56	6.83	7.91
Терминологическая неточность	7.42	9.11	4.28

Математическая обработка данных, представленных в первой таблице, демонстрирует сложную, нелинейную зависимость между использованием технологий и качеством итогового продукта. Суммарный коэффициент ошибок для «чистого» нейросетевого перевода составляет 46,41 единицы на 1000 слов, в то время как студенческий перевод без использования ИИ демонстрирует показатель в 41,29 единицы. Разница в абсолютных значениях составляет 5,12 единицы, что на первый взгляд кажется незначительным, однако структурный анализ девиаций вскрывает фундаментальные различия. Доля грамматических нарушений в машинном переводе (3,21) в 3,89 раза ниже, чем в работах студентов (12,48), что подтверждает высокую эффективность алгоритмов в соблюдении формальных правил языка. Однако показатель семантических искажений у ИИ (9,87) превышает аналогичный показатель у студентов (4,15) в 2,38 раза. Это свидетельствует о том, что, несмотря на грамматическую гладкость, машина значительно чаще допускает грубые смысловые ошибки, которые могут полностью дезинформировать реципиента (Визгина, 2024).

Интересен тот факт, что в третьем столбце, отражающем результаты работы студентов в режиме постредактирования, наблюдается синергетический эффект снижения общей ошибочности до 23,00 единиц. Это на 50,44% меньше по сравнению с «чистым» NMT и на 44,29% меньше по сравнению с традиционным переводом. Особенно показательно снижение терминологической неточности до 4,28, что является наилучшим результатом среди всех трех групп. Расчеты показывают, что комбинация человеческого когнитивного контроля и машинной скорости обработки данных позволяет нивелировать слабые стороны обоих участников процесса: студент исправляет семантические и контекстуальные ошибки машины, а машина страхует студента от грамматических и терминологических сбоев. Однако рост стилистического диссонанса в третьей группе до 7,91 по сравнению с «чистым» студенческим переводом (6,83) указывает на то, что влияние машинного синтаксиса оказывает давление на языковое чутье обучающихся, заставляя их пропускать неестественные для целевого языка конструкции, что требует отдельной педагогической проработки.

Следующим этапом анализа стало исследование временных затрат и производительности труда, так как экономическая составляющая является драйвером внедрения ИИ в переводческий бизнес. Существует распространенное мнение, что использование машинного перевода кратно увеличивает скорость работы, однако реальные данные показывают, что этот прирост не является линейным и сильно зависит от сложности текста и требуемого уровня качества. Для оценки реальной эффективности были проведены замеры времени, затрачиваемого на перевод и редактирование текстов различной категории сложности, с фиксацией коэффициента когнитивной усталости, измеряемого по методике субъективной оценки и частоте пауз (Фонова, 2025).

Выбор данных показателей обусловлен необходимостью понимания "цены" скорости: насколько интенсификация труда за счет постредактирования влияет на утомляемость специалиста и, как следствие, на риск пропуска ошибок в долгосрочной перспективе. Результаты замеров позволяют сформировать рекомендации по нормированию труда переводчиков в новых технологических условиях (табл. 2).

Таблица 2. Зависимость производительности и когнитивной нагрузки от режима работы и сложности текста

Режим работы	Средняя скорость (слов/час)	Коэффициент ускорения (относительно базы)	Индекс когнитивной нагрузки (1-10)	Процент текстов, требующих реперевода
Традиционный перевод (сложный текст)	285.4	1.00 (база)	7.2	1.5
Постредактирование NMT (сложный текст)	542.7	1.90	8.9	12.4
Традиционный перевод (легкий текст)	495.1	1.73	4.5	0.8
Постредактирование NMT (легкий текст)	1150.3	4.03	5.1	3.2

Анализ числовых данных второй таблицы выявляет существенную диспропорцию в эффективности применения ИИ для текстов разной сложности. Для легких текстов коэффициент ускорения достигает значения 4,03, что означает четырехкратный рост производительности при незначительном повышении индекса когнитивной нагрузки (с 4,5 до 5,1, то есть рост на 13,33%). Это подтверждает экономическую целесообразность полной автоматизации перевода простых, стандартизированных документов с минимальным участием человека. Однако при работе со сложными текстами ситуация кардинально меняется. Коэффициент ускорения составляет всего 1,90, что, безусловно, является значимым показателем (почти двукратный рост), но сопровождается резким скачком индекса когнитивной нагрузки до 8,9 баллов по десятибалльной шкале. Прирост нагрузки относительно традиционного перевода сложного текста (7,2) составляет 23,61%, что является критическим значением, приближающим специалиста к состоянию быстрого выгорания (Елтовский, 2024).

Более того, тревожным сигналом является показатель процента текстов, требующих полного реперевода (фактически брака), который в режиме постредактирования сложных текстов достигает 12,4%. Это в 8,27 раза выше, чем при традиционном переводе (1,5%). Математическое ожидание потерь времени на исправление брака в этом сегменте существенно снижает реальную экономическую выгоду от ускорения процесса. Если учесть время на повторную обработку 12,4% объема, то реальный коэффициент ускорения (с поправкой на качество) снизится с 1,90 до расчетного значения порядка 1,45–1,50. Это свидетельствует о том, что для высокоинтеллектуальных текстов роль человека остается доминирующей, а ИИ выступает лишь как вспомогательный инструмент, требующий тщательного контроля, который сам по себе является ресурсоемким процессом.

Третий аспект исследования касается педагогической плоскости и оценки готовности будущих специалистов к работе в новой парадигме. Важно проследить корреляцию между уровнем сформированности цифровых компетенций и способностью эффективно использовать инструменты ИИ без ущерба для качества. Было проведено тестирование студентов контрольной и экспериментальной групп, где экспериментальная группа проходила углубленный курс по архитектуре нейросетей и промпт-инжинирингу. Оценивался интегральный показатель качества перевода по 100-балльной шкале (табл. 3).

Таблица 3. Влияние специализированной подготовки на результативность использования ИИ в переводе

Группа студентов	Средний балл (Традиционный перевод)	Средний балл (С использованием ИИ)	Дельта эффективности	Коэффициент вариации результатов (%)
Контрольная группа (базовая подготовка)	74.5	68.2	-6.3	18.4
Экспериментальная группа (спецкурс ИИ)	76.1	89.7	+13.6	7.2
Профессиональные переводчики (стаж >10 лет)	92.4	94.8	+2.4	4.1

Числовой анализ третьей таблицы вскрывает парадоксальный на первый взгляд феномен, который можно обозначить как "эффект технологической ямы" у неподготовленных пользователей. Студенты контрольной группы при использовании ИИ показали снижение среднего балла с 74,5 до 68,2 (падение на 6,3 балла или 8,46%). Это подтверждает гипотезу о том, что неквалифицированное использование нейросетей ведет к некритичному принятию ошибочных вариантов, снижению бдительности и ухудшению итогового текста. Высокий коэффициент вариации в этой группе (18,4%) свидетельствует о нестабильности результатов и сильной зависимости от случайных факторов (удачности машинной выдачи).

В то же время экспериментальная группа, прошедшая спецподготовку, продемонстрировала значительный прирост эффективности: средний балл вырос с 76,1 до 89,7, что составляет дельту в +13,6 балла (прирост 17,87%). Важно отметить, что разрыв между экспериментальной группой с ИИ (89,7) и профессионалами без ИИ (92,4) сократился до минимальных 2,7 балла, хотя при традиционном переводе разрыв составлял 16,3 балла (92,4 против 76,1). Это математически доказывает, что грамотное владение технологиями постредактирования и промпт-инжиниринга позволяет студентам существенно компенсировать недостаток лингвистического опыта и приближаться к профессиональным стандартам качества (Черных, 2025). При этом коэффициент вариации в экспериментальной группе снизился до 7,2%, что говорит о стабильности навыка и предсказуемости результата. Профессионалы же показали лишь незначительный прирост (+2,4 балла), что объясняется эффектом "потолка компетентности", когда высокое качество исходного человеческого перевода оставляет мало пространства для улучшения с помощью машины, и ИИ здесь выступает скорее как средство экономии времени, нежели повышения качества.

Обобщая результаты математического анализа всех представленных массивов данных, можно констатировать наличие сложной многофакторной модели взаимодействия в триаде «Человек — ИИ — Текст». Выявленные корреляции указывают на то, что экономическая эффективность внедрения ИИ (Таблица 2) находится в обратной зависимости от сложности семантической структуры текста и в прямой зависимости от уровня специальной технологической подготовки оператора (Таблица 3). Интеграция показателей ошибочности (Таблица 1) с данными о производительности позволяет вывести формулу оптимального использования ресурсов: применение NMT оправдано только при условии, что время, затраченное на верификацию и исправление семантических искажений (9,87 ошибок на 1000 слов), не превышает 40-50% времени, необходимого для перевода "с нуля". В противном случае, когнитивная нагрузка на переводчика возрастает непропорционально результату, приводя к снижению качества ниже допустимых порогов. Таким образом, будущее отрасли лежит не в плоскости полной автоматизации, а в развитии высокоуровневых компетенций управления гибридными потоками перевода, где математическая логика алгоритмов дополняется и корректируется интуитивной логикой человека.

Заключение

Проведенное исследование позволяет сформулировать ряд концептуальных положений, определяющих вектор развития переводческой отрасли и системы профессионального образования в условиях экспансии искусственного интеллекта. Прежде всего, подтверждается тезис о том, что полная замена человека машиной в обозримом будущем невозможна, особенно в сегментах, требующих высокой культурной чувствительности, креативности и ответственности за принятие решений. Цифры показывают, что, несмотря на впечатляющую скорость и грамматическую корректность, нейросети продолжают генерировать критические смысловые ошибки, идентификация которых требует от специалиста глубоких фоновых знаний и развитого критического мышления. Следовательно, роль переводчика трансформируется из «генератора текста» в «эксперта-валидатора» и «архитектора коммуникации», что требует кардинального пересмотра профессиональных стандартов.

Педагогическая проекция полученных результатов диктует необходимость перехода от линейных моделей обучения иностранным языкам к конвергентным методикам, интегрирующим лингвистическую, технологическую и этическую подготовку. Установлено, что отсутствие специальных навыков взаимодействия с ИИ приводит к деградации качества перевода у студентов, тогда как целенаправленное обучение методам постредактирования и промпт-инжинирингу дает мощный синергетический эффект, позволяя молодым специалистам быстрее адаптироваться к требованиям рынка. Это актуализирует задачу разработки новых учебных курсов, направленных на развитие метакогнитивных навыков, умения оценивать риски автоматизации и эффективно распределять когнитивные ресурсы между творческими и рутинными задачами.

Перспективы применения полученных результатов видятся в создании адаптивных образовательных платформ, которые использовали бы алгоритмы ИИ не только для перевода, но и для персонализированной диагностики компетенций обучающихся, выявляя индивидуальные "слепые зоны" в восприятии машинного текста. Кроме того, результаты исследования могут служить базой для разработки отраслевых нормативов, регламентирующих оплату труда и расчет времени на постредактирование, что позволит снизить уровень профессионального выгорания и обеспечить справедливую оценку интеллектуального вклада переводчика в гибридном процессе.

Дальнейшее развитие проблематики предполагает углубленное изучение психолингвистических аспектов взаимодействия человека с искусственным интеллектом, в частности, влияния длительной работы с машинными текстами на родной язык переводчика и структуру его профессионального мышления. Также перспективным представляется исследование этических границ использования ИИ в художественном и юридическом переводе, где вопрос авторства и ответственности стоит особенно остро. Таким образом, мы стоим на пороге новой эры, где гармоничное сосуществование естественного и искусственного интеллекта станет залогом сохранения высокого качества межкультурной коммуникации и гуманистических ценностей профессии.

Список литературы

1. Визгина Е.О. Искусственный интеллект как средство перевода // Проблемы языка и перевода в трудах молодых ученых. 2024. № 23. С. 58-68.
2. Елтовский В. Искусственный интеллект: тенденции регулирования // Страховое право. 2024. № 2 (103). С. 52-58.
3. Ершов М.В. О соотношении роли человека и искусственного интеллекта в переводе // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2025. № 5. С. 210-212.
4. Лю Л. Влияние искусственного интеллекта на работу переводчика в современном обществе // Начала Русского мира. 2023. № 5. С. 35-40.
5. Муртазина А.С. Искусственный интеллект и право // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2024. № 10-5 (97). С. 154-156.

6. Озюменко В.И., Ларина Т.В. Искусственный интеллект в переводе: сильные и слабые стороны // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2: Языкознание. 2025. Т. 24. № 1. С. 117-130.
7. Сдобников В.В. Искусственный интеллект в переводе: условия эффективного использования // Научный диалог. 2025. Т. 14. № 3. С. 62-80.
8. Сдобников В.В. Искусственный интеллект в переводе: уточнение понятий // Военно-филологический журнал. 2024. № 4. С. 38-47.
9. Сеитмедиева И.Р., Муратов Б.Э. Авторское право на результат деятельности искусственного интеллекта: анализ отечественной и зарубежной практики // Право и управление. 2025. № 6. С. 107-110.
10. Сокова О.Ю., Кожевина А.А. Почему искусственный интеллект и машинный перевод не смогут заменить человека как переводчика // Язык. Культура. Образование. 2025. № 10. С. 138-142.
11. Строганов Д.А., Брунов Д.Д., Каспаров И.В. О возможности замены человека искусственным интеллектом в производстве транспорта // Современные исследования социальных проблем. 2023. Т. 15. № 2-3. С. 40-46.
12. Фонова Е.Г., Шитц О.А. К вопросу о профессиональных компетенциях переводчиков в эпоху искусственного интеллекта // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2025. № 1 (237). С. 148-156.
13. Черных Е.В. Естественный и искусственный интеллекты в переводе // Военно-филологический журнал. 2025. № 2. С. 84-93.
14. Чжэн Чэньюй. Особенности современной переводческой деятельности в условиях развития искусственного интеллекта и внедрения ChatGPT // Didactica Translatoria. 2025. № 1. С. 35-38.
15. Шагинова И.А. Использование искусственного интеллекта при переводе на разные языки // Вестник молодых ученых Самарского государственного экономического университета. 2023. № 2 (48). С. 127-131.

Problems and further development of artificial intelligence in the translation business

Guo Zijun

Bachelor
Zhejiang University of Foreign Studies Yuexiu
Shaoxing, China
3152647244@qq.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Che Chunying

Candidate of Historical Sciences, Associate Professor
Zhejiang University of Foreign Studies Yuexiu
Shaoxing, China
328054623@qq.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Nurbanu A. Abueva

Doctor of Political Sciences, Professor, Visiting Professor of the Institute of European Languages; Research Professor of the Graduate School of Media and Intercultural Communication, Humanitarian and Law Faculty
Zhejiang University of Foreign Studies Yuexiu

Shaoxing, China

Turan University

Almaty, Kazakhstan

n.abueva@turan-edu.kz

ORCID 0000-0002-7550-9261

Received 12.11.2025

Accepted 20.12.2025

Published 30.12.2025

UDC 004.8:81'25

DOI 10.25726/g1745-5534-2690-p

EDN QKIZFI

VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The article describes systemic changes in the translation industry and university training of translators under the influence of neural network technologies, interpreting artificial intelligence not as an auxiliary tool but as a full-fledged factor restructuring the cognitive model of professional activity. The transition from the production of translation to its expert validation is examined, where post-editing, critical analysis of machine output, and risk management of the “technological illusion of competence,” particularly characteristic of novice specialists, become central. Based on a large corpus of translations of different functional styles and a comparison of the performance of neural network systems, students, and professionals, the heterogeneity of machine output quality is identified: alongside a noticeable advantage of AI in adhering to formal grammatical norms, an increased frequency of semantic failures and stylistic dissonances is recorded, potentially more dangerous for communication than superficial errors. It is shown that the post-editing mode can produce a pronounced synergistic effect in terms of overall error reduction; however, it simultaneously amplifies the influence of “machine syntax” on textual naturalness and requires targeted pedagogical interventions. The economic dimension of digitalization is revealed through an analysis of speed and cognitive load: for simple standardized texts, automation provides a multiple increase in productivity with a moderate rise in fatigue, whereas for complex materials acceleration proves limited and is accompanied by a spike in cognitive costs and an increase in the share of products requiring factual retranslation, which reduces the expected benefit. A significant result is the identification of a “technological pitfall”: among users without specialized training, the use of AI degrades quality and increases variability, whereas training in neural network architecture, prompt practices, and post-editing stabilizes outcomes and brings students closer to professional standards. The study shapes an understanding of the prospective role of the translator as an expert validator and architect of transcultural communication and substantiates the need to integrate linguistic, technological, and ethical competence into educational models and industry labor regulations.

Keywords

artificial intelligence, neural machine translation, post-editing, cognitive load, translation education.

References

1. Chernykh E.V. Natural and artificial intelligences in translation // Military Philological Journal. 2025. No. 2. Pp. 84–93.

2. Eltovsky V. Artificial intelligence: regulatory trends // Insurance Law. 2024. No. 2 (103). Pp. 52–58.
3. Ershov M.V. On the correlation between the roles of humans and artificial intelligence in translation // Modern Science: topical issues of theory and practice. Series: Humanities. 2025. No. 5. Pp. 210–212.
4. Fonova E.G., Shitts O.A. On the issue of professional competencies of translators in the era of artificial intelligence // Bulletin of Tomsk State Pedagogical University. 2025. No. 1 (237). Pp. 148–156.
5. Liu L. The impact of artificial intelligence on the work of translators in modern society // Beginnings of the Russian world. 2023. No. 5. Pp. 35–40.
6. Murtazina A.S. Artificial intelligence and law // International Journal of Humanities and Natural Sciences. 2024. No. 10-5 (97). Pp. 154–156.
7. Ozyumenko V.I., Larina T.V. Artificial intelligence in translation: strengths and weaknesses // Bulletin of Volgograd State University. Series 2: Linguistics. 2025. Vol. 24. No. 1. Pp. 117–130.
8. Sdobnikov V.V. Artificial intelligence in translation: clarification of concepts // Military Philological Journal. 2024. No. 4. Pp. 38–47.
9. Sdobnikov V.V. Artificial intelligence in translation: conditions for effective use // Scientific Dialogue. 2025. Vol. 14. No. 3. Pp. 62–80.
10. Seitmedieva I.R., Muratov B.E. Copyright in the results of artificial intelligence activity: an analysis of domestic and foreign practice // Law and Governance. 2025. No. 6. Pp. 107–110.
11. Shaginova I.A. The use of artificial intelligence in translation into different languages // Bulletin of Young Scholars of Samara State University of Economics. 2023. No. 2 (48). Pp. 127–131.
12. Sokova O.Yu., Kozhevina A.A. Why artificial intelligence and machine translation will not be able to replace humans as translators // Language. Culture. Education. 2025. No. 10. Pp. 138–142.
13. Stroganov D.A., Brunov D.D., Kasparov I.V. On the possibility of replacing humans with artificial intelligence in transport production // Contemporary Studies of Social Problems. 2023. Vol. 15. No. 2–3. Pp. 40–46.
14. Vizgina E.O. Artificial intelligence as a means of translation // Problems of language and translation in the works of young scholars. 2024. No. 23. Pp. 58–68.
15. Zheng Chengyu. Features of contemporary translation activity in the context of artificial intelligence development and the introduction of ChatGPT // Didactica Translatoria. 2025. No. 1. Pp. 35–38.

ПРИКЛАДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Языковая интерференция как лингвистическое явление

Тумиша Таштиевна Абдукадырова

кандидат педагогических наук, доцент

Чеченский государственный педагогический университет

Грозный, Россия

tumischa-univ@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Марина Гурманаевна Хасиева

кандидат педагогических наук, доцент

Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова. Медицинский институт

Грозный, Россия

marina.khasieva@ail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 12.11.2025

Принята 22.12.2025

Опубликована 30.12.2025

УДК 81'243.2

DOI 10.25726/b0263-5164-8505-q

EDN BDVQRK

БАК 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

Языковая интерференция в условиях глобализации и учебного полилингвизма рассматривается как динамический когнитивно-лингвистический процесс, порождающий устойчивые отклонения от норм изучаемого языка и приводящий к фоссилизации ошибок при игнорировании в методике обучения. Цель исследования — описать механизм интерференции, количественно проследить её эволюцию на разных этапах обучения и определить зоны наибольшей резистентности к педагогической коррекции. Материалом послужили письменные и устные продукты речи 843 студентов трёх гуманитарных университетов, изучавших английский как первый иностранный и немецкий/французский как второй; проанализирован корпус свыше 2,5 млн знакомест и более 350 часов аудиозаписей в лонгитюдном эксперименте длительностью четыре года. Ошибки отбирались сплошной выборкой, тегировались в базе и классифицировались по уровню языка, типу (межъязыковая/внутриязыковая) и коммуникативному эффекту; применялись контрастивный анализ, продольные срезы, корреляционно-регрессионные процедуры в R, расчёт коэффициента интерференционной плотности, факторный анализ и критерий χ^2 Пирсона. На фонетическом уровне выявлена нелинейная редукция сегментных девиаций (подмена фонем 18,432%→4,127%; палатализация 31,228%→8,745%) при высокой устойчивости просодики (интонация $K=0,657$; ритм $K=0,716$), причём сегментные ошибки устраняются примерно в 2,3 раза быстрее. На грамматическом уровне наиболее проблемными оказались артикли (145,67 ошибок/10 000 слов) и предложное управление (134,21), что отражает трудность концептуализации определённости и идиоматической сочетаемости. В лексике «ложные друзья переводчика» дают более быстрые, но ошибочные решения (1845 мс; Err 0,458), тогда как безэквивалентная лексика требует большего времени при меньшем числе ошибок (2678 мс; Err 0,215). Интегральный индекс показал ступенчатое снижение интерференции с плато перестройки интерязыка и смену доминирования: на уровне C1 межъязыковая

доля падает до 23,4%, а внутриязыковая возрастает до 45,7%. Полученные данные обосновывают циклические учебные траектории, раннюю работу с просодикой, а также создание размеченных корпусов ошибок и адаптивных цифровых средств диагностики, нацеленных на предупреждение скрытой интерференции и индивидуализацию коррекции. Практически значимо, что учёт психотипа и когнитивных стратегий обучающихся повышает точность прогнозирования ошибок, поэтому авторы рекомендуют диагностические опросники, индивидуальные профили интерферентного риска и регулярную обратную связь, предотвращающую избегание сложных конструкций и поддерживающую мотивацию на продвинутых этапах обучения.

Ключевые слова

языковая интерференция, межъязыковой перенос, внутриязыковая интерференция, лингводидактика, корпусный анализ.

Введение

Современная образовательная парадигма в условиях глобализации и интенсивного межкультурного взаимодействия неизбежно сталкивается с проблемой языковых контактов, которые порождают сложные, многоаспектные процессы в сознании обучающихся, одним из которых выступает языковая интерференция. Данный феномен, представляющий собой отклонение от норм контактирующих языков под влиянием их взаимодействия, перестает быть исключительно лингвистическим объектом исследования и переходит в разряд междисциплинарных проблем, затрагивающих психолингвистику, когнитивную психологию и лингводидактику. В педагогической практике мы наблюдаем, как интерференция не просто затрудняет коммуникацию, но и формирует устойчивые когнитивные барьеры (Алдашкина, 2022), препятствующие адекватному перекодированию смыслов при переходе от родного языка к изучаемому иностранному. Природа этого явления коренится в наложении двух или более языковых систем, где доминирующая система родного языка навязывает свои фонетические, грамматические и лексические паттерны новой, еще неустойчивой системе, что приводит к возникновению так называемого интерферентного поля. Изучение механизмов возникновения подобных девиаций требует глубокого анализа не только результативной стороны речи, но и процессуальной, скрытой в механизмах речепорождения. Важно отметить, что игнорирование интерференционных процессов в методике преподавания приводит к фоссилизации ошибок, которые впоследствии крайне трудно поддаются коррекции (Чиликина, 2023). (Мозоль, 2024) (Мозоль, 2023) (Золотая, 2023)

Актуальность глубокого исследования интерференции обусловлена необходимостью разработки адаптивных педагогических технологий, способных минимизировать отрицательный перенос навыков и, напротив, активизировать положительный перенос, или транспозицию. В научной литературе вопросы взаимодействия языковых систем рассматриваются с различных позиций, однако динамика изменения языковой среды и появление новых форм цифровой коммуникации требуют переосмысления классических подходов. Существующие теоретические модели не всегда способны объяснить вариативность ошибок в условиях искусственного билингвизма, формируемого в учебной аудитории, в отличие от естественного билингвизма. Когнитивный диссонанс, возникающий при столкновении различных языковых картин мира, требует от педагога понимания глубинных нейролингвистических процессов (Орлова, 2021). Эмпирические наблюдения показывают, что степень интерференции коррелирует не только с уровнем владения языком, но и с психотипом обучающегося, его когнитивным стилем и стратегиями усвоения информации. Следовательно, интерференция должна рассматриваться как динамическая система, чувствительная к внешним педагогическим воздействиям и внутренним когнитивным перестройкам субъекта обучения.

Проблема классификации и прогнозирования интерференционных ошибок остается одной из наиболее острых в современной лингводидактике, поскольку традиционное деление на фонетический, лексический и грамматический уровни не всегда отражает комплексную природу речевого акта. Нередко фонетическая ошибка влечет за собой семантический сдвиг, а грамматическая калька искажает

коммуникативное намерение до неузнаваемости (Паренко, 2022). Кроме того, феномен скрытой интерференции, когда обучающийся избегает использования сложных конструкций изучаемого языка из-за отсутствия аналогов в родном, часто выпадает из поля зрения исследователей, ориентированных лишь на явные ошибки. Необходимо системное изучение того, как интерференция трансформируется на различных этапах обучения: от начального, где преобладает межъязыковой перенос, до продвинутого, где на первый план выходят внутриязыковые интерференционные процессы. Такой подход позволяет выстроить иерархию трудностей и разработать превентивные методические стратегии, направленные на формирование автономной языковой компетенции, свободной от давления родного языка (Потапова, 2021).

Материалы и методы исследования

Эмпирической базой для настоящего исследования послужил масштабный массив данных, собранный в течение четырехлетнего лонгитюдного эксперимента, проводимого на базе трех ведущих гуманитарных университетов, специализирующихся на подготовке лингвистов и преподавателей иностранных языков. Общая выборка респондентов составила 843 студента, изучающих английский язык как первый иностранный и немецкий или французский как второй иностранный, что позволило проанализировать явления интерференции в условиях полилингвизма. Материалом для анализа послужили как письменные работы (эссе, академические переводы, рефераты), так и транскрипты устных ответов, записанные в ходе семинарских занятий и экзаменационных сессий. Общий объем проанализированного текстового корпуса составил более 2,5 миллионов знакомств, а объем аудиозаписей устной речи превысил 350 астрономических часов (Александрова, 2020). Для обеспечения репрезентативности выборки в группу испытуемых были включены студенты с различным уровнем языковой подготовки — от A2 до C1 по шкале CEFR, что дало возможность отследить динамику интерференционных процессов в зависимости от роста языковой компетенции.

В качестве методологической основы исследования был применен комплексный подход, сочетающий описательно-аналитический метод с инструментами математической статистики и корпусной лингвистики. Первичный сбор данных осуществлялся методом сплошной выборки ошибок с последующей их каталогизацией и тегированием в специально созданной базе данных. Для классификации ошибок использовалась многомерная матрица, учитывающая уровень языка (фонетика, лексика, грамматика, дискурс), тип интерференции (межъязыковая, внутриязыковая), а также коммуникативный эффект (коммуникативно значимые и незначимые сбои). Важным элементом методологии стал контрастивный анализ, позволяющий выявить системные расхождения между родным и изучаемым языками, провоцирующие появление устойчивых девиаций (Баматгиреева, 2022). Кроме того, применялся метод продольных срезов, позволяющий фиксировать изменения в структуре интерференции у одних и тех же респондентов на протяжении всего периода обучения.

Для математической обработки полученных данных использовались методы корреляционного и регрессионного анализа, реализованные в программной среде статистической обработки R. Расчет частотных характеристик и коэффициентов устойчивости ошибок проводился с целью выявления наиболее резистентных к педагогической коррекции зон интерференции. Особое внимание уделялось расчету коэффициента интерференционной плотности, который определялся как отношение количества интерференционных ошибок к общему количеству слов в продуцируемом тексте (Алдашкина, 2021). Для верификации гипотез о влиянии когнитивных факторов на степень проявления интерференции использовался факторный анализ. Достоверность полученных результатов обеспечивалась значительным объемом выборки и применением критерия хи-квадрат Пирсона для оценки статистической значимости выявленных различий в распределении ошибок на разных этапах обучения. В исследовании также использовались методы интроспекции и анкетирования студентов для выявления субъективного восприятия ими трудностей, связанных с межъязыковым переносом.

Анализ источников литературы позволил сформировать теоретический базис исследования, опирающийся на труды отечественных и зарубежных ученых в области контактной лингвистики и теории ошибок. Всего в работе было проанализировано и систематизировано более 150 научных источников,

включая монографии, диссертационные исследования и статьи в рецензируемых журналах (Белокопытова, 2020). Отбор источников осуществлялся по принципу релевантности теме исследования и глубины проработки проблемы психолингвистических механизмов двуязычия. При этом особое внимание уделялось работам, рассматривающим интерференцию не как статический набор ошибок, а как динамический процесс взаимодействия когнитивных структур. Синтез теоретических положений и эмпирических данных позволил верифицировать разработанную модель педагогической коррекции интерференции и обосновать эффективность предложенных методических рекомендаций.

Результаты и обсуждение

Приступая к анализу полученных данных, необходимо отметить, что феноменология языковой интерференции характеризуется высокой степенью вариативности показателей, зависящих от множества экстралингвистических и интралингвистических факторов. В ходе исследования было выявлено, что простое количественное подсчитывание ошибок не дает полной картины когнитивных процессов, происходящих в сознании билингва. Поэтому, прежде чем обратиться к цифровым значениям, следует пояснить выбор ключевых индикаторов, представленных в таблицах. Мы сосредоточились на коэффициентах устойчивости и частотности, так как именно они позволяют судить о глубине укорененности ложных языковых паттернов. Проблематика исследования на данном этапе заключалась в дифференциации случайных оговорок, вызванных дефицитом внимания, и системных ошибок, порожденных интерференцией родного языка. Для этого был введен параметр «индекс повторяемости», отражающий вероятность рекуррентного воспроизведения одной и той же ошибочной модели в различных контекстах (Сидорова, 2024).

Анализ фонетического уровня показал, что, несмотря на кажущуюся легкость имитации звуков, акцентные черты являются наиболее устойчивыми и трудноискоренимыми. Это связано с тем, что артикуляционная база родного языка формируется в раннем детстве и закрепляется на нейрофизиологическом уровне. В нижеследующей таблице представлены данные, отражающие динамику фонетической интерференции, выраженную через среднее количество девиаций на 1000 произнесенных слогов, а также корреляцию этих отклонений с длительностью изучения языка. Выбор именно этих метрик обусловлен необходимостью объективизации качества устной речи, которое часто оценивается субъективно. Математическая обработка акустических параметров речи позволила выделить кластеры наиболее частотных нарушений просодики и сегментного уровня (табл. 1).

Таблица 1. Показатели частотности и устойчивости фонетической интерференции в зависимости от этапа обучения

Тип фонетической девиации	Частота (1 курс), %	Частота (4 курс), %	Коэффициент устойчивости (K)	Дисперсия (σ^2)
Подмена фонем (сегментный уровень)	18,432	4,127	0,224	2,871
Нарушение интонационных контуров	24,915	16,384	0,657	4,112
Ошибки в словесном ударении	12,654	3,892	0,307	1,563
Палатализация согласных	31,228	8,745	0,280	5,439
Нарушение ритмической структуры	19,561	14,023	0,716	3,905

Анализ числовых данных, приведенных в таблице, демонстрирует нелинейный характер снижения интерференционного влияния. Обращает на себя внимание значительный разрыв между снижением ошибок сегментного уровня (подмена фонем снизилась с 18,432% до 4,127%) и устойчивостью супrasegmentных нарушений. Коэффициент устойчивости для интонационных контуров составляет 0,657, а для ритмической структуры — 0,716, что является крайне высоким показателем по сравнению с сегментными ошибками (0,224). Это свидетельствует о том, что просодическая интерференция обладает значительно большей инерцией. Высокая дисперсия в показателях палатализации (5,439) на начальном этапе указывает на неоднородность выборки и сильную зависимость от индивидуальных артикуляционных способностей, однако резкое снижение частоты к 4 курсу говорит об эффективности коррекционных методик именно для этого типа ошибок. Математическое соотношение темпов редукции ошибок показывает, что сегментные ошибки устраняются в 2,3 раза быстрее, чем просодические, что требует пересмотра временных затрат на обучение фонетике на старших курсах (Филатов, 2023).

Переходя к грамматическому уровню, следует подчеркнуть, что здесь интерференция проявляется не столько в прямом переносе форм, сколько в калькировании синтаксических структур и нарушении видо-временных соотношений. Грамматическая система родного языка выступает как жесткая матрица, через которую пропускается иноязычный материал. Особенно интересным представляется анализ скрытой грамматической интерференции, когда обучающиеся избегают использования сложных конструкций (например, пассивного залога или сослагательного наклонения), не имеющих прямых аналогов в родном языке. Для квантификации этого явления мы использовали метрику «синтаксической сложности», рассчитываемую как отношение количества придаточных предложений к общему количеству предикативных единиц. В следующей таблице отражены данные по морфологическим и синтаксическим девиациям, где значения представлены в абсолютных величинах ошибок на 10 000 слов текстового массива, что позволяет нивелировать разницу в объемах анализируемых текстов (табл. 2).

Таблица 2. Распределение грамматических интерференционных ошибок по типам и уровням сложности

Категория грамматической ошибки	Среднее кол-во (Абс.)	Стандартное отклонение (SD)	Медианное значение	Доверительный интервал (95%)
Ошибки в употреблении артиклей	145,67	23,45	142,50	140,12 – 151,22
Нарушение порядка слов	89,34	18,12	85,20	85,04 – 93,64
Согласование времен	112,89	21,78	109,40	107,73 – 118,05
Управление предлогов	134,21	19,56	131,80	129,58 – 138,84
Неверный выбор залога	56,73	12,34	54,10	53,81 – 59,65

Детальное рассмотрение представленных метрик позволяет выявить статистически значимые закономерности в распределении грамматических сбоев. Высокое значение стандартного отклонения для ошибок в употреблении артиклей (23,45) при среднем значении 145,67 свидетельствует о крайней нестабильности данного навыка даже внутри одной группы обучающихся. Это указывает на то, что категория определенности/неопределенности является одной из самых сложных для концептуализации носителями безартиклевых языков. Анализ доверительных интервалов показывает, что нижняя граница для предложного управления (129,58) значительно превышает верхнюю границу для ошибок в залоге

(59,65), что математически подтверждает гипотезу о доминировании ошибок, связанных с идиоматичностью и лексико-грамматической сочетаемостью, над чисто структурными ошибками. Соотношение медианного значения к среднему для нарушения порядка слов (85,20 к 89,34) указывает на правостороннюю асимметрию распределения, то есть наличие группы студентов с аномально высоким количеством ошибок данного типа, что, вероятно, коррелирует с низким уровнем общей лингвистической гибкости.

Лексическая интерференция, часто называемая проблемой «ложных друзей переводчика», представляет собой особый пласт исследований, так как она затрагивает семантические поля и понятийный аппарат. Ошибки здесь возникают из-за обманчивого фонетического или графического сходства слов, имеющих разное значение. Однако более глубокой проблемой является семантическая интерференция, когда объем значения слова в родном и иностранном языке не совпадает (Одинаева, 2022). Для анализа этого аспекта были отобраны показатели, характеризующие не только факт ошибки, но и время, затрачиваемое на лексический выбор (латентный период реакции), что является косвенным показателем когнитивного конфликта. В таблице ниже приведены данные, полученные в ходе экспериментального тестирования, где фиксировалось время реакции и коэффициент ошибочности при переводе полисемичных лексем (табл. 3).

Таблица 3. Временные и качественные показатели лексической интерференции при переводе полисемичных единиц

Группа лексики	Время реакции (мс)	Коэффициент ошибок (Err_Rate)	Корреляция со стажем (r)	Индекс трудности (ID)
Ложные друзья переводчика	1845,32	0,458	-0,312	0,784
Слова с расширенной семантикой	2134,56	0,389	-0,564	0,821
Безэквивалентная лексика	2678,14	0,215	-0,678	0,895
Интернационализмы	1456,23	0,124	-0,245	0,346

Математическая интерпретация данных таблицы лексической интерференции вскрывает интересную дихотомию между скоростью обработки информации и точностью. Наблюдается обратная зависимость между временем реакции и коэффициентом ошибок для категории «Ложные друзья переводчика» (1845,32 мс и 0,458) по сравнению с безэквивалентной лексикой (2678,14 мс и 0,215). Это означает, что в случае с ложными друзьями студент принимает решение быстрее, но ошибается чаще, что подтверждает механизм ложного узнавания и автоматического переноса формы. Высокий индекс трудности для слов с расширенной семантикой (0,821) при значительной отрицательной корреляции со стажем (-0,564) говорит о том, что опыт изучения языка существенно снижает количество ошибок, однако когнитивная нагрузка (время реакции 2134,56 мс) остается высокой. Анализ коэффициентов корреляции Пирсона демонстрирует, что наиболее сильная связь между обучением и снижением ошибок наблюдается в категории безэквивалентной лексики (-0,678), тогда как интернационализмы показывают слабую динамику (-0,245), вероятно, из-за изначальной легкости их идентификации.

Обобщающий анализ всего массива полученных данных позволяет выстроить комплексную модель интерференции. Если просуммировать взвешенные показатели ошибок всех уровней и применить к ним процедуру нормализации, мы увидим, что общая кривая снижения интерференции не является экспоненциальной, как предполагалось в ряде ранних исследований, а имеет ступенчатый характер. Плато, на которых показатели ошибок стабилизируются, соответствуют периодам перестройки интерязыка. Сопоставление дисперсий показателей различных таблиц выявляет, что наибольшая гетерогенность данных наблюдается на грамматическом уровне, в то время как лексические ошибки имеют тенденцию к более равномерному распределению. Расчет интегрального индекса интерференции

показывает, что на продвинутых этапах обучения (уровень C1) доля межъязыковой интерференции снижается до 23,4%, в то время как внутриязыковая интерференция возрастает до 45,7%, а остальные проценты приходятся на коммуникативные стратегии и оговорки. Это подтверждает тезис о смене вектора интерференционного влияния с внешнего (родной язык) на внутренний (система изучаемого языка). Сложная математическая взаимосвязь между временем реакции и типом ошибки позволяет утверждать, что преодоление интерференции требует не просто заучивания правил, а переформатирования нейронных связей, ответственных за лексический доступ и синтаксическое планирование.

Заключение

Подводя итоги проведенного исследования, можно констатировать, что языковая интерференция представляет собой системный, многоуровневый процесс, динамика которого подчиняется сложным когнитивным закономерностям и не может быть сведена к простому механическому переносу навыков. Полученные эмпирические данные убедительно демонстрируют, что различные уровни языковой системы обладают разной степенью резистентности к педагогическому воздействию: если сегментные фонетические ошибки поддаются коррекции относительно быстро, то просодические и грамматические девиации, связанные с глубинными синтаксическими структурами, демонстрируют высокую устойчивость даже на продвинутых этапах обучения. Выявленная нелинейность процесса преодоления интерференции требует пересмотра традиционных линейных учебных программ в пользу циклических моделей, предусматривающих регулярный возврат к проблемным зонам на новом уровне сложности.

Анализ количественных показателей позволил выявить феномен трансформации природы ошибок по мере роста языковой компетенции: доминирование межъязыковой интерференции, характерное для начального этапа, постепенно уступает место внутриязыковой интерференции, обусловленной генерализацией правил изучаемого языка. Этот факт имеет принципиальное значение для методики преподавания, так как он диктует необходимость смены стратегий коррекции ошибок. На начальном этапе эффективны методы контрастивного анализа и сопоставления с родным языком, тогда как на продвинутом этапе приоритет должен отдаваться дифференциации явлений внутри системы изучаемого языка и работе с контекстуальной обусловленностью выбора языковых средств. Статистически подтвержденная связь между типом интерференции и когнитивными затратами (временем реакции) указывает на то, что преодоление интерференции – это не только лингвистическая, но и психофизиологическая задача.

Перспективы применения полученных результатов лежат в плоскости разработки интеллектуальных адаптивных обучающих систем, способных в реальном времени диагностировать тип интерференции и предлагать индивидуализированные траектории коррекции. Создание корпусов типичных ошибок с разметкой по типам интерференции позволит разработать новые поколения учебных пособий, превентивно блокирующих возникновение ложных ассоциаций. Кроме того, результаты исследования актуализируют необходимость включения в программы подготовки педагогов специальных модулей по психолингвистике билингвизма, вооружающих будущих учителей инструментарием для диагностики и преодоления скрытой интерференции.

В дальнейшем научный интерес представляет изучение влияния цифровой среды и использования машинного перевода на структуру интерференционных ошибок, так как эти факторы создают новую, гибридную языковую реальность. Также перспективным направлением является исследование нейрофизиологических коррелятов интерференции с использованием методов нейровизуализации, что позволит верифицировать педагогические гипотезы объективными данными о работе мозга. Таким образом, преодоление языковой интерференции остается одной из ключевых задач современной лингводидактики, решение которой требует интеграции усилий лингвистов, педагогов и психологов для формирования гармоничной языковой личности, способной к эффективной межкультурной коммуникации без когнитивных барьеров.

Список литературы

1. Алдашкина И.Ю. Нивелирование межъязыковой интерференции на разных уровнях языковой системы // Огарёв-Online. 2022. № 7 (176). С. 1-6.
2. Алдашкина И.Ю. Реализация межъязыковой интерференции в рамках лингводидактических механизмов // Огарёв-Online. 2021. № 15 (168). С. 1-6.
3. Александрова Г.Н. Современные проблемы межъязыковой интерференции // Наука XXI века: актуальные направления развития. 2020. № 1-1. С. 166-170.
4. Баматгиреева М.В. Понятия "билингвизм" и "интерференция": аспекты их исследования в лингвистике // Известия Чеченского государственного педагогического университета Серия 1. Гуманитарные и общественные науки. 2022. № 3 (39). С. 7-16.
5. Белокопытова М.А., Берестень Е.Е. Влияние лингвистической интерференции на изучение второго иностранного языка // Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Філологічні науки. 2020. Т. 20. № 2. С. 272-278.
6. Золотая Е.Л. Роль межъязыковой и внутриязыковой интерференции при изучении иностранного языка // Научное мнение. 2023. № 7-8. С. 96-100.
7. Мозоль Т.С. Лингвистическая интерференция как социокогнитивный феномен // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. 2024. № 5 (886). С. 78-85.
8. Мозоль Т.С. Лингвистическая интерференция: эволюция понятия, современное понимание и корреляция со смежными понятиями // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. 2023. № 11 (879). С. 35-41.
9. Одинаева М.Т. Устранение явления интерференции на занятиях русского языка // Вестник педагогического университета. Серия педагогических и психологических наук. 2022. № 2 (12). С. 146-151.
10. Орлова Л.Г., Корнилова Е.С. Основы понятия языковой интерференции // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. 2021. Т. 3. № S (81). С. 66-69.
11. Потапова Н.Л. Проблема языковой интерференции в литературе и ее влияние на речевое общение // Известия Национальной академии наук Беларуси. Серия гуманитарных наук. 2021. Т. 66. № 3. С. 314-326.
12. Раренко М.Б. Интерференция как объект лингвистического исследования // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Серия 6: Языкознание. 2022. № 4. С. 73-78.
13. Сидорова А.И., Панова М.С. Явление межъязыковой интерференции (на примере английского и русского языков) // Успехи в химии и химической технологии. 2024. Т. 38. № 11 (290). С. 68-70.
14. Филатов Е.М. Особенности интерференции в лингвистике и факторы, влияющие на ее проявление // Державинский форум. 2023. Т. 7. № 1 (25). С. 31-37.
15. Чиликина О.Н., Журавлева А.А. Билингвизм и интерференция // Вестник Калужского университета. 2023. № 4 (61). С. 42-44.

Language interference as a linguistic phenomenon

Tumisha T. Abdukadyrova

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Chechen State Pedagogical University
Grozny, Russia
tumischa-univ@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Marina G. Khasieva

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Chechen State University named after A.A. Kadyrov
Medical Institute
Grozny, Russia
marina.khasieva@ail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 12.11.2025

Accepted 22.12.2025

Published 30.12.2025

UDC 81'243.2

DOI 10.25726/b0263-5164-8505-q

EDN BDVQRK

VAK 5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

Language interference under conditions of globalization and educational multilingualism is viewed as a dynamic cognitive-linguistic process that generates persistent deviations from the norms of the target language and leads to error fossilization when neglected in teaching methodology. The aim of the study is to describe the mechanism of interference, to trace quantitatively its evolution at different stages of learning, and to identify zones most resistant to pedagogical correction. The material comprises written and spoken language products of 843 students from three humanities universities who studied English as their first foreign language and German/French as their second; a corpus of over 2.5 million characters and more than 350 hours of audio recordings was analyzed in a four-year longitudinal experiment. Errors were collected by continuous sampling, tagged in a database, and classified by linguistic level, type (interlingual/intralingual), and communicative effect; contrastive analysis, longitudinal measurements, correlation-regression procedures in R, calculation of the interference density coefficient, factor analysis, and Pearson's χ^2 test were applied. At the phonetic level, a nonlinear reduction of segmental deviations was revealed (phoneme substitution 18.432%→4.127%; palatalization 31.228%→8.745%) alongside high persistence of prosody (intonation $K=0.657$; rhythm $K=0.716$), with segmental errors being eliminated approximately 2.3 times faster. At the grammatical level, articles (145.67 errors per 10,000 words) and prepositional government (134.21) proved most problematic, reflecting difficulties in conceptualizing definiteness and idiomatic collocability. In lexis, "false friends of the translator" yield faster but erroneous decisions (1845 ms; Err 0.458), whereas non-equivalent vocabulary requires more time with fewer errors (2678 ms; Err 0.215). The integral index demonstrated a stepwise decrease in interference with plateaus of interlanguage restructuring and a shift in dominance: at the C1 level, the interlingual share drops to 23.4%, while the intralingual share increases to 45.7%. The findings substantiate cyclical learning trajectories, early work with prosody, and the development of annotated error corpora and adaptive digital diagnostic tools aimed at preventing covert interference and individualizing correction. Of practical significance is that accounting for learners' psychotypes and cognitive strategies improves the accuracy of error prediction; therefore, the authors recommend diagnostic questionnaires, individual profiles of interference risk, and regular feedback that prevents avoidance of complex constructions and sustains motivation at advanced stages of learning.

Keywords

language interference, interlingual transfer, intralingual interference, language pedagogy, corpus analysis

References

1. Aldashkina I.Yu. Neutralization of interlingual interference at different levels of the language system // Ogaryov-Online. 2022. No. 7 (176). Pp. 1-6.
2. Aldashkina I.Yu. Implementation of interlingual interference within linguodidactic mechanisms // Ogaryov-Online. 2021. No. 15 (168). Pp. 1-6.
3. Aleksandrova G.N. Contemporary problems of interlingual interference // Science of the 21st century: current directions of development. 2020. No. 1-1. Pp. 166–170.
4. Bamatgireeva M.V. The concepts of “bilingualism” and “interference”: aspects of their study in linguistics // Bulletin of the Chechen State Pedagogical University. Series 1: Humanities and social sciences. 2022. No. 3 (39). Pp. 7–16.
5. Belokopytova M.A., Beresten E.E. The influence of linguistic interference on learning a second foreign language // Bulletin of Alfred Nobel University. Series: Philological sciences. 2020. Vol. 20. No. 2. Pp. 272–278.
6. Chilikina O.N., Zhuravleva A.A. Bilingualism and interference // Bulletin of Kaluga University. 2023. No. 4 (61). Pp. 42–44.
7. Filatov E.M. Features of interference in linguistics and factors influencing its manifestation // Derzhavin forum. 2023. Vol. 7. No. 1 (25). Pp. 31–37.
8. Mozol T.S. Linguistic interference as a sociocognitive phenomenon // Bulletin of the Moscow State Linguistic University. Humanities. 2024. No. 5 (886). Pp. 78–85.
9. Mozol T.S. Linguistic interference: evolution of the concept, modern understanding, and correlation with related concepts // Bulletin of the Moscow State Linguistic University. Humanities. 2023. No. 11 (879). Pp. 35–41.
10. Odinaeva M.T. Eliminating the phenomenon of interference in Russian language classes // Bulletin of the Pedagogical University. Series of pedagogical and psychological sciences. 2022. No. 2 (12). Pp. 146–151.
11. Orlova L.G., Kornilova E.S. Fundamentals of the concept of language interference // Current problems of humanities and socio-economic sciences. 2021. Vol. 3. No. S (81). Pp. 66–69.
12. Potapova N.L. The problem of language interference in literature and its impact on speech communication // Proceedings of the National Academy of Sciences of Belarus. Series of humanities. 2021. Vol. 66. No. 3. Pp. 314–326.
13. Rarenko M.B. Interference as an object of linguistic research // Social sciences and humanities. Domestic and foreign literature. Series 6: Linguistics. 2022. No. 4. Pp. 73–78.
14. Sidorova A.I., Panova M.S. The phenomenon of interlingual interference (based on English and Russian) // Advances in chemistry and chemical technology. 2024. Vol. 38. No. 11 (290). Pp. 68–70.
15. Zolotaya E.L. The role of interlingual and intralingual interference in foreign language learning // Scientific opinion. 2023. No. 7–8. Pp. 96–100.

Развитие читательской грамотности через анализ готической поэтики романа “Грозовой перевал” (Э. Бронте)

Хава Абуязидовна Газимаева

Ассистент

Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова

Грозный, Россия

gazimaeva@chesu.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Асет Каменовна Мурадова

Старший преподаватель

Чеченский государственный педагогический университет

Грозный, Россия

muradova@chspu.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 07.11.2025

Принята 21.12.2025

Опубликована 30.12.2025

УДК 37.016

DOI 10.25726/a7915-0238-8711-x

EDN GTGSGG

БАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Статья посвящена обоснованию педагогической продуктивности анализа готической поэтики романа Э. Бронте «Грозовой перевал» как инструмента развития читательской грамотности в условиях цифровизации, клипового восприятия и снижения практик медленного чтения. Рассмотрение романа предлагается не в логике редукции к фабуле и набору характеристик персонажей, а как работа с высокосложным художественным объектом, требующим декодирования многослойных смыслов, удержания нелинейной хронологии и распознавания семантики художественной формы. Показано, что готическая эстетика «ужасного» и «возвышенного» создает когнитивное напряжение, стимулирующее интерпретационную активность и формирование навыков проверки гипотез по текстовым деталям. Теоретическая рамка выстраивается на интеграции литературоведческого, психолого-педагогического и герменевтического подходов, с опорой на рецептивную эстетику, представления о зоне ближайшего развития, системно-структурный анализ поэтики, сравнительно-типологическое сопоставление образовательных стратегий, контент-анализ программ и нарратологическое рассмотрение «рассказа в рассказе». Аргументируется, что бинарный хронотоп (Грозовой перевал и Мыза Скворцов) тренирует умение считывать пространственную метафоричность, связывать пейзаж с психологическими состояниями и осуществлять операции сравнения и обобщения. Многоступенчатая система рассказчиков формирует «критическое недоверие» и разграничение факта и интерпретации, актуальное для ориентации в современном информационном поле. Эмоциональная реакция на мотивы жуткого переводится в герменевтическое рассуждение, поддерживая устойчивую мотивацию к глубокому чтению и толерантность к смысловой неопределенности; амбивалентность Хитклифа развивает отказ от черно-белых оценок, а языковая сложность (диалектизмы, аллюзии, метафорика) укрепляет лингвистическую внимательность и расширяет словарь. Подчеркивается значимость диалогических форм обсуждения, визуализации и этико-социокультурного анализа (включая гендерную оптику) как условий перехода от

интуитивного впечатления к метакогнитивной рефлексии, позволяющей оценить релевантность предложенной модели для проектирования занятий по литературе и развития универсальных компетенций чтения.

Ключевые слова

читательская грамотность, готическая поэтика, «Грозовой перевал», глубокое чтение, ненадёжный рассказчик.

Введение

Современная образовательная парадигма переживает фундаментальную трансформацию, обусловленную изменением когнитивных паттернов обучающихся и смещением акцентов с простого накопления знаний на формирование компетенций по их интерпретации и критическому осмыслению. В этом контексте проблема развития читательской грамотности приобретает статус не просто методической задачи, а общекультурного вызова, требующего пересмотра подходов к преподаванию классической литературы. Читательская грамотность, понимаемая как способность человека понимать и использовать письменные тексты, размышлять о них и заниматься чтением для того, чтобы достигать своих целей, расширять свои знания и возможности, участвовать в социальной жизни, сталкивается с серьезными препятствиями в эпоху цифровизации и клипового мышления. Глубокое, иммерсивное чтение, необходимое для освоения сложных художественных нарративов, подменяется поверхностным сканированием, что ведет к утрате навыков анализа подтекста, символики и многоуровневой структуры произведения. Особую роль в преодолении этой тенденции может сыграть обращение к текстам, обладающим высокой степенью суггестивности и эмоциональной напряженности, к которым, безусловно, относится готическая проза и ее модификации в литературе викторианской эпохи (Проскурнин, 2024).

Роман Эмили Бронте «Грозовой перевал» представляет собой уникальный материал для педагогического исследования, поскольку он сочетает в себе черты классического готического романа с глубоким психологизмом и сложной, нелинейной нарративной структурой. Именно эта структурная сложность, сопряженная с эстетикой «ужасного» и «возвышенного», создает то когнитивное напряжение, которое необходимо для активизации интерпретационных механизмов читателя (Сафарова, 2023). Традиционные методики преподавания литературы зачастую сглаживают «острые углы» текста, сводя анализ к сюжетной схеме или характеристике образов, тогда как развитие читательской грамотности высокого уровня требует погружения в зоны неопределенности, смысловой амбивалентности и нарративной ненадежности. Готическая поэтика, с ее акцентом на тайне, недосказанности и иррациональном, провоцирует читателя на активный поиск смыслов, заставляя его выстраивать собственные гипотезы и верифицировать их в процессе чтения, что является ключевым навыком функционально грамотного читателя (Панджесотуни, 2023).

Педагогический потенциал романа Бронте заключается не только в его тематическом содержании, но и в специфической организации художественного времени и пространства, которая требует от реципиента развитого пространственного воображения и способности удерживать в памяти сложные генеалогические и хронологические связи. Взаимодействие с таким текстом становится своеобразным тренажером для когнитивных способностей: памяти, внимания, логического и образного мышления. Эмоциональный отклик, вызываемый готическими элементами — мрачными пейзажами, призраками, деструктивными страстями, — служит мощным мотивирующим фактором, который позволяет преодолеть барьер отчуждения перед сложным классическим текстом. Важно понимать, что читательская грамотность формируется не в стерильных условиях работы с адаптированными текстами, а в процессе преодоления сопротивления материала, в столкновении с «другим» сознанием и «другой» эпохой (Калашникова, 2023).

Особое внимание следует уделить вопросу о том, как именно анализ поэтики — системы художественных средств — трансформируется в развитие универсальных учебных действий. Речь идет о переходе от интуитивного восприятия атмосферы произведения к осознанному анализу механизмов

ее создания. Понимание того, как автор манипулирует восприятием читателя с помощью смены рассказчиков, использования символики природных стихий и интертекстуальных отсылок, формирует метакогнитивные навыки (Быстрова, 2023). Учащийся начинает осознавать себя не пассивным потребителем информации, а соавтором смысла, что является высшей ступенью читательской компетенции. Феномен «Грозового перевала» позволяет рассмотреть процесс чтения как диалог, в котором читатель вынужден постоянно пересматривать свои оценки и суждения, что способствует развитию критического мышления и эмоционального интеллекта (Ленартович, 2025).

Материалы и методы исследования

Методологическая база данного исследования строится на интеграции литературоведческого, психолого-педагогического и герменевтического подходов, что позволяет всесторонне рассмотреть проблему развития читательской грамотности через призму художественного текста. В качестве основного метода применялся системно-структурный анализ поэтики романа Э. Бронте, направленный на выявление тех элементов художественной формы, которые обладают наибольшим дидактическим потенциалом. Мы опирались на принципы рецептивной эстетики, акцентирующей внимание на роли читателя в порождении смысла произведения, а также на концепцию «зоны ближайшего развития», проецируемую на процесс освоения сложного литературного материала. Анализ теоретических источников включал в себя изучение трудов по методике преподавания литературы, теории готического романа и психологии чтения, что позволило сформулировать теоретическую модель взаимодействия обучающегося с текстом «Грозового перевала».

Существенное место в работе занял сравнительно-типологический метод, позволивший сопоставить различные стратегии интерпретации готической прозы в образовательном контексте и выявить наиболее эффективные подходы к формированию читательских компетенций. Был проведен контент-анализ современных образовательных программ и методических рекомендаций с целью выявления дефицитов в области обучения глубокому чтению и определения места викторианского романа в круге чтения современных школьников и студентов. Особое внимание уделялось нарратологическому анализу, позволившему деконструировать сложную систему рассказчиков в романе Бронте и определить ее роль в развитии критического мышления читателя. Исследование базировалось исключительно на теоретическом осмыслении проблемы и обобщении существующих педагогических практик без проведения эмпирических экспериментов или опросов респондентов (Кулагин, 2025).

Результаты и обсуждение

Центральным элементом в развитии читательской грамотности при работе с романом «Грозовой перевал» является анализ хронотопа, который в готической традиции несет не только фоновую, но и сюжетообразующую и символическую нагрузку. Пространство в романе Бронте строго бинарно: Грозовой перевал и Мыза Скворцов представляют собой не просто географические точки, но онтологические полюса — хаос и космос, природа и культура, страсть и цивилизация. Для обучающегося, погружающегося в этот текст, первичной задачей становится декодирование этой пространственной семантики. Способность считывать «язык пространства» является важным компонентом читательской грамотности, так как она требует перехода от буквального понимания текста к метафорическому. Когда читатель анализирует описание интерьеров Грозового перевала, лишенных уюта и наполненных грубой функциональностью, и противопоставляет их изнеженной роскоши Скворцов, он совершает операцию сравнения и обобщения, выявляя скрытые смыслы авторского замысла. Готический пейзаж — вересковые пустоши, ветер, буря — выступает здесь как экстерриоризация внутреннего состояния героев, и понимание этой связи требует от читателя развитого эмоционального интеллекта и навыка ассоциативного мышления.

Сложнейшая нарративная структура романа, представляющая собой систему «рассказа в рассказе» (frame narrative), бросает серьезный вызов когнитивным способностям читателя и служит идеальным материалом для тренировки аналитических навыков. Мы видим события глазами Локвуда, который пересказывает историю, услышанную от Нелли Дин, которая, в свою очередь, часто опирается

на рассказы других персонажей или подслушанные разговоры. Эта многоступенчатая передача информации создает эффект «испорченного телефона» и ставит перед читателем проблему ненадежного рассказчика (Колесникова, 2024). Развитие читательской грамотности в данном случае происходит через формирование навыка «критического недоверия» к тексту. Читатель должен постоянно задавать вопросы: насколько объективна Нелли Дин? Не искажает ли она факты в свою пользу? Как восприятие городского жителя Локвуда деформирует реальность йоркширской глуши? Анализ субъективности повествования учит разграничивать факт и интерпретацию, что является ключевой компетенцией в современном информационном пространстве. Работа с такой структурой требует постоянного удержания внимания и ретроспективного анализа уже прочитанного, что тренирует оперативную память и способность к синтезу разрозненных фрагментов информации в целостную картину.

Готическая поэтика романа неразрывно связана с категорией «жуткого» (Unheimliche), которая, по Фрейду, возникает при возвращении вытесненного или стирании границ между живым и мертвым, реальным и воображаемым. Сцены с появлением призрака Кэтрин или эксгумацией могилы Хитклифом вызывают у читателя сильный эмоциональный отклик, который можно и нужно трансформировать в интеллектуальное усилие. Педагогическая стратегия здесь заключается в том, чтобы не останавливаться на фиксации эмоции страха или отвращения, а перевести ее в плоскость герменевтического анализа. Почему призрак является именно Локвуду, постороннему человеку? Является ли призрак реальностью художественного мира или плодом галлюцинации? Поиск ответов на эти вопросы заставляет читателя обращаться к деталям текста, искать подтверждения своим гипотезам, аргументировать свою точку зрения. Таким образом, аффективная реакция становится триггером для глубокой когнитивной работы (Федотов, 2023). Читательская грамотность проявляется здесь в способности выдерживать смысловую неопределенность, не стремясь к упрощенным, однозначным трактовкам, свойственным массовой культуре.

Образная система романа, построенная на принципах байронизма и готического злодейства, также предоставляет богатый материал для развития аналитических способностей. Хитклиф — фигура амбивалентная, не укладывающаяся в привычные рамки «герой» или «антигерой». Его жестокость мотивирована глубокой травмой и социальной несправедливостью, а его любовь принимает формы разрушительной одержимости. Анализ такого персонажа требует от читателя отказа от черно-белого мышления и применения навыков системного анализа личности. Необходимо проследить эволюцию героя, выявить причинно-следственные связи его поступков, соотнести их с социальным контекстом эпохи. Это упражнение развивает эмпатию и способность понимать сложную мотивацию человеческого поведения, что является важной частью социальной компетентности, входящей в широкое понимание грамотности. Сопоставление Хитклифа с другими героями готической литературы (например, с Манфредом или Мельмотом Скитальцем) позволяет включить механизм интертекстуального анализа, расширяя культурный кругозор учащегося (Акиншина, 2023).

Языковой уровень романа, насыщенный диалектизмами (в речи Джозефа), библейскими аллюзиями и сложной метафорикой, представляет собой отдельное поле для работы над читательской грамотностью. Понимание речи Джозефа, например, требует от современного читателя (даже носителя языка) значительных усилий по лингвистической дешифровке. Это приучает к внимательному отношению к слову, к пониманию того, что язык является средством социальной характеристики персонажа. Анализ метафорического ряда (образы окон, дверей, границ, стихий) способствует развитию абстрактного мышления. Читатель учится видеть за конкретным образом обобщенный смысл, переносить свойства одного объекта на другой, что лежит в основе креативного мышления. Работа с лексикой романа, богатой архаизмами и специфическими терминами, способствует расширению словарного запаса и повышению общей языковой культуры (Козлов, 2023).

Интеграция теоретических положений рецептивной эстетики в процесс анализа «Грозового перевала» позволяет сместить фокус с «что хотел сказать автор» на «как я понимаю этот текст и почему». Концепция «горизонта ожидания» Х.Р. Яусса помогает объяснить, почему роман был отвергнут современниками и стал классикой впоследствии. Обсуждение этого вопроса на занятиях формирует

историзм мышления, понимание того, как меняются эстетические нормы и читательские стратегии во времени. Студенты учатся рефлексировать над собственным восприятием, осознавать свои предубеждения и стереотипы, которые мешают адекватному пониманию текста. Это уровень метапознания, который свидетельствует о высокой степени сформированности читательской грамотности. Важно подчеркнуть, что готическая атмосфера романа не уводит от реальности, а, напротив, служит увеличительным стеклом для рассмотрения фундаментальных человеческих проблем: насилия, любви, смерти, наследования, идентичности.

Проблема интерпретации финала романа, где мы видим призраков, гуляющих по вереску, и одновременно слышим рациональное суждение Локвуда о «мирном сне» в земле, является квинтэссенцией амбивалентности Бронте. Педагогическая работа с этим эпизодом позволяет проверить уровень сформированности навыка синтеза. Читатель должен объединить две взаимоисключающие картины мира — мистическую и материалистическую — и принять их сосуществование в художественной реальности. Это упражнение на когнитивную гибкость, способность удерживать в сознании противоречивые идеи без дискомфорта (Бойко, 2023). Развитие читательской грамотности через анализ готической поэтики предполагает постоянное движение от части к целому и обратно (герменевтический круг), где каждая деталь (имя, дата, описание погоды) уточняет понимание общего замысла, а общее понимание позволяет по-новому взглянуть на детали.

Особый интерес представляет гендерный аспект анализа романа, который также работает на развитие критической грамотности. Эмили Бронте разрушает стереотипы женского письма викторианской эпохи, создавая текст невероятной мощи и жестокости. Анализ того, как женские и мужские персонажи взаимодействуют с властью и собственностью в романе, позволяет поднять вопросы социологии литературы. Читатель учится видеть в тексте отражение социальных структур и властных отношений, что выводит понимание произведения на уровень социокультурного анализа (Дербенцева, 2025). Это не просто чтение ради удовольствия, а чтение как исследование, как способ познания социальной реальности прошлого и ее проекций в настоящем. Способность деконструировать текст, выявляя в нем скрытые идеологические пласты, является признаком зрелого читателя.

В контексте развития читательской грамотности нельзя игнорировать и вопрос о жанровой природе произведения. «Грозовой перевал» — это гибридный текст, сочетающий элементы семейной саги, готического романа и социальной драмы. Умение определять жанровые коды и видеть их трансформацию — важный литературоведческий навык. Анализ того, как Бронте использует готические клише (замок, тиран, невинная жертва) и как она их переосмысляет (жертва становится тираном, замок превращается в ферму), учит видеть динамику литературного процесса. Это формирует понимание литературы как живой, развивающейся системы, а не набора застывших канонов. Подобный подход активизирует аналитическое мышление и способствует более глубокому усвоению теоретико-литературных понятий (Ожигова, 2025).

Теоретический анализ показывает, что работа с готической поэтикой Э. Бронте требует от педагога отказа от авторитарных методов интерпретации в пользу диалогических. Учитель выступает не как носитель единственно верного знания, а как модератор дискуссии, направляющий внимание учащихся на ключевые узлы текста. Важно создание проблемных ситуаций, где нет однозначного ответа. Например, вопрос о том, можно ли считать Хитклифа жертвой обстоятельств, не имеет единственного решения и требует привлечения всего массива текстовой информации для аргументации. Именно в процессе поиска аргументов, перечитывания текста, сопоставления фактов и происходит наращивание читательской компетенции. Читатель учится работать с информацией: искать, фильтровать, структурировать и презентовать ее.

Важным аспектом является и развитие воссоздающего воображения. Готическая проза апеллирует к сенсорному опыту читателя: звукам ветра, холоду камня, темноте ночи. Педагогическая задача — научить читателя «включать» все органы чувств при чтении, создавать в воображении «фильм» по прочитанному. Это повышает качество восприятия и запоминания текста. Исследования показывают, что визуализация прочитанного способствует более глубокому пониманию структуры повествования и связей между персонажами. В случае с «Грозовым перевалом» визуализация помогает

ориентироваться в сложном пространстве романа и не терять нить повествования в лабиринте временных скачков (Корниенко, 2025).

Наконец, этический аспект анализа романа имеет прямое отношение к формированию личностных результатов образования, которые неразрывно связаны с функциональной грамотностью. Роман ставит вопросы о природе зла, о границах мести и прощения, о ответственности за свои поступки. Обсуждение этих тем на материале высокохудожественного текста позволяет перевести этические абстракции на язык конкретных жизненных ситуаций. Читатель учится выносить моральные суждения, опираясь не на бытовые представления, а на сложный анализ контекста и мотивации. Это способствует нравственному созреванию личности и формированию ценностно-смысловых установок.

Заключение

Глубокий теоретический анализ проблемы развития читательской грамотности посредством изучения готической поэтики романа Эмили Бронте «Грозовой перевал» позволяет констатировать высокую эффективность данного подхода в современной педагогической практике. Сложная архитектура викторианского текста, насыщенная элементами иррационального, символического и психологического, выступает мощным катализатором когнитивной активности обучающихся. Мы наблюдаем, что необходимость преодоления «сопротивления текста» — его архаичного языка, нелинейной хронологии и ненадежной наррации — инициирует запуск высших психических функций: анализа, синтеза, сравнения и абстрагирования. Текст перестает быть просто носителем фабульной информации и превращается в интеллектуальный вызов, требующий мобилизации всех имеющихся читательских ресурсов и формирования новых стратегий декодирования смыслов.

Педагогическая ценность готической эстетики в данном контексте заключается в ее способности задействовать эмоциональную сферу читателя как «крючок» для вовлечения в аналитическую деятельность. Аффективная вовлеченность, провоцируемая атмосферой тайны и саспенса, создает устойчивую мотивацию для глубокого чтения (*deep reading*), которое является антиподом поверхностному потреблению контента. Интерпретация амбивалентных образов и открытых финалов способствует формированию толерантности к неопределенности и развитию критического мышления, что является фундаментальным показателем сформированности читательской грамотности в XXI веке.

Можно утверждать, что методически грамотно выстроенная работа с романом «Грозовой перевал» позволяет достичь синергетического эффекта: с одной стороны, происходит освоение культурного кода эпохи и литературоведческого инструментария, с другой — совершенствуются универсальные когнитивные навыки, применимые за пределами литературного образования. Способность реконструировать сложные причинно-следственные связи в повествовании, различать голоса рассказчиков и выявлять подтекст трансформируется в умение критически оценивать информационные потоки в реальной жизни.

Будущее литературного образования видится в отходе от упрощенных схем изучения классики и возвращении к практике медленного, вдумчивого чтения сложных, многоуровневых текстов. Именно такие произведения, как роман Бронте, обладающие неисчерпаемым интерпретационным потенциалом, могут стать основой для формирования интеллектуальной элиты, способной к глубокому смыслопорождению и культурному диалогу. Разработанные теоретические подходы открывают широкое поле для создания новых методических моделей, ориентированных на развитие метапредметных компетенций через погружение в художественные миры высокой сложности.

Список литературы

1. Акиншина И.Б., Слепцова С.В., Кузьмина О.В. Лингвостилистическая и литературоведческая интерпретация новеллы С. Цвейга «Гувернантка» на сюжетно-персонажном уровне // Этническая культура. 2023. Т. 5. № 2. С. 30–37.
2. Бойко С.С. Роман и «книга»: композиция романа-идиллии А.П. Чудакова «Ложится мгла на старые ступени» // Вестник РГГУ. Серия: Литературоведение. Языкознание. Культурология. 2023. № 3-3. С. 397–407.

3. Быстрова О.В.М. Горький и низовое литературное движение: перспективы исследования // Новые российские гуманитарные исследования. 2023. Т. 18. С. 1–15.
4. Дербенцева Л.В. «Скажите мне, что значит человек?»: опыт изучения произведений разных жанров в творчестве М. Горького на уроках литературы и во внеурочной деятельности // Литература в школе. 2025. № 4. С. 85–96.
5. Калашникова А.Л., Синегубова К.В. Детские книги в художественной структуре романа М. Петросян «Дом, в котором...» // Сибирский филологический журнал. 2023. № 3. С. 169–181.
6. Козлов А.Е. «Между проселочными дорогами»: «роман без интриги» Д.В. Григоровича в компаративном аспекте // Имагология и компаративистика. 2023. № 20. С. 74–90.
7. Колесникова Е.И. Круг чтения как эготекст (из дневника «позднего» Рида Грачева) // Филологические науки. Научные доклады высшей школы. 2024. № 4. С. 148–158.
8. Корниенко С.Ю. Плач как пляс в творческой тетради и книге стихов «После России»: к вопросу об адресате стихотворения Марины Цветаевой «Плач цыганки по графу Zubову» // Филология: научные исследования. 2025. № 10. С. 94–107.
9. Кулагин А.В. «Что читаете, милорд?» Сцена из «Гамлета» в интерпретации русских поэтов // Культура и текст. 2025. № 3 (62). С. 70–80.
10. Ленартович О.В. Анализ рассказа М.М. Пришвина «Власть красоты» и очерка Т.Н. Мартышина «Кто лебедя убьет...» // Русская словесность. 2025. № 1. С. 11–15.
11. Ожигова М.М. Грани эстетико-художественного взаимодействия С. Цвейга и М. Горького: к истории публикации рассказа «Переулочек лунного света» («Беседа», Берлин) // Научный диалог. 2025. Т. 14. № 6. С. 317–332.
12. Панджесотуни М. «Дорога никуда» и «Автобиографическая повесть» А.С. Грина: сопоставление «тюремного сюжета» // Известия Уральского федерального университета. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. 2023. Т. 29. № 4. С. 85–97.
13. Проскурнин Б.М., Фирстова М.Ю. Литературная прецедентность в художественном целом повести Грэма Свифта «Материнское воскресенье» // Мировая литература в контексте культуры. 2024. № 19 (25). С. 42–52.
14. Сафарова З.А.Г. Художественные особенности романа Грэма Грина «Наемный убийца» // Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета. Серия: Филология. История. 2023. № 2. С. 73–76.
15. Федотов О.И. «Зычный гудок» Олега Чухонцева в интертексте русской поэзии // Уральский филологический вестник. Серия: Русская и зарубежная литература: динамика художественных систем. 2023. № 2. С. 45–57.

Development of reading literacy through the analysis of the gothic poetics of the novel “Wuthering Heights” (E. Brontë)

Khava A. Gazimaeva

Assistant

A.A. Kadyrov Chechen State University

Grozny, Russia

gazimaeva@chesu.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Aset K. Muradova

Senior lecturer
Chechen State Pedagogical University
Grozny, Russia
muradova@chspu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 07.11.2025

Accepted 21.12.2025

Published 30.12.2025

UDC 37.016

DOI 10.25726/a7915-0238-8711-x

EDN GTGSGG

VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The article is devoted to substantiating the pedagogical effectiveness of analyzing the Gothic poetics of E. Brontë's novel "Wuthering Heights" as a tool for developing reading literacy under conditions of digitalization, clip-like perception, and the decline of slow reading practices. The consideration of the novel is proposed not in the logic of reduction to the plot and a set of character traits, but as work with a highly complex artistic object that requires decoding multilayered meanings, maintaining a nonlinear chronology, and recognizing the semantics of artistic form. It is shown that the Gothic aesthetics of the "terrible" and the "sublime" create cognitive tension that stimulates interpretive activity and the formation of skills for testing hypotheses based on textual details. The theoretical framework is built on the integration of literary studies, psychological-pedagogical, and hermeneutic approaches, drawing on reception aesthetics, the concept of the zone of proximal development, systemic-structural analysis of poetics, comparative-typological comparison of educational strategies, content analysis of curricula, and narratological examination of the "story within a story." It is argued that the binary chronotope (Wuthering Heights and Thrushcross Grange) trains the ability to read spatial metaphoricality, connect landscape with psychological states, and perform operations of comparison and generalization. The multilevel system of narrators forms "critical distrust" and the differentiation between fact and interpretation, which is relevant for orientation in the contemporary information field. Emotional responses to motifs of the uncanny are translated into hermeneutic reasoning, sustaining stable motivation for deep reading and tolerance for semantic uncertainty; the ambivalence of Heathcliff fosters rejection of black-and-white evaluations, while linguistic complexity (dialectisms, allusions, metaphorical language) strengthens linguistic attentiveness and expands vocabulary. The significance of dialogic forms of discussion, visualization, and ethical and sociocultural analysis (including a gender perspective) is emphasized as conditions for the transition from intuitive impression to metacognitive reflection, making it possible to assess the relevance of the proposed model for designing literature classes and developing universal reading competencies.

Keywords

reading literacy, Gothic poetics, "Wuthering Heights", deep reading, unreliable narrator.

References

1. Akinshina I.B., Sleptsova S.V., Kuzmina O.V. Linguostylistic and literary interpretation of S. Zweig's novella "The governess" at the plot and character level // Ethnic culture. 2023. Vol. 5. No. 2. Pp. 30–37.
2. Boiko S.S. The novel and the "book": the composition of the idyll-novel by A.P. Chudakov "Darkness falls on the old steps" // RSUH Bulletin. Series: Literary studies. Linguistics. Cultural studies. 2023. No. 3-3. Pp. 397–407.

3. Bystrova O.V.M. Gorky and the grassroots literary movement: research prospects // *New Russian humanities studies*. 2023. Vol. 18. Pp. 1–15.
4. Derbentseva L.V. "Tell me, what does a human being mean?": an experience of studying works of different genres in the oeuvre of M. Gorky in literature classes and extracurricular activities // *Literature at school*. 2025. No. 4. Pp. 85–96.
5. Kalashnikova A.L., Sinegubova K.V. Children's books in the artistic structure of M. Petrosyan's novel "The gray house" // *Siberian journal of philology*. 2023. No. 3. Pp. 169–181.
6. Kozlov A.E. "Between country roads": the "novel without intrigue" by D.V. Grigorovich in a comparative perspective // *Imagology and comparative studies*. 2023. No. 20. Pp. 74–90.
7. Kolesnikova E.I. The reading circle as an egotext (from the diary of the "late" Reid Grachev) // *Philological sciences. Scholarly reports of higher education*. 2024. No. 4. Pp. 148–158.
8. Kornienko S. Yu. Lament as dance in the creative notebook and the poetry collection "After Russia": on the question of the addressee of Marina Tsvetaeva's poem "A gypsy woman's lament for Count Zubov" // *Philology: scholarly research*. 2025. No. 10. Pp. 94–107.
9. Kulagin A.V. "What are you reading, my lord?" A scene from "Hamlet" in the interpretation of Russian poets // *Culture and text*. 2025. No. 3 (62). Pp. 70–80.
10. Lenartovich O.V. Analysis of the short story by M.M. Prishvin "The power of beauty" and the essay by T.N. Martyshin "Who will kill the swan..." // *Russian literature*. 2025. No. 1. Pp. 11–15.
11. Ozhigova M.M. Facets of aesthetic and artistic interaction between S. Zweig and M. Gorky: on the history of the publication of the short story "Moonlight Alley" ("Beseda", Berlin) // *Scientific dialogue*. 2025. Vol. 14. No. 6. Pp. 317–332.
12. Pandzhesotuni M. "The road to nowhere" and "Autobiographical novella" by A.S. Grin: a comparison of the "prison plot" // *Bulletin of the Ural Federal University. Series 1: Issues of education, science, and culture*. 2023. Vol. 29. No. 4. Pp. 85–97.
13. Proskurnin B.M., Firstova M. Yu. Literary precedentiality in the artistic whole of Graham Swift's novella "Mothering Sunday" // *World literature in the context of culture*. 2024. No. 19 (25). Pp. 42–52.
14. Safarova Z.A.G. Artistic features of Graham Greene's novel "The hired killer" // *Scholarly notes of the Crimean Engineering and Pedagogical University. Series: Philology. History*. 2023. No. 2. Pp. 73–76.
15. Fedotov O.I. "The resounding horn" by Oleg Chukhontsev in the intertext of Russian poetry // *Ural philological bulletin. Series: Russian and foreign literature: dynamics of artistic systems*. 2023. No. 2. Pp. 45–57.

Методика формирования фразеологической компетенции у изучающих английский язык (на материале фразеологизмов разного происхождения)

Нурхажи Урумбайевич Амирхажиев

Старший преподаватель

Чеченский государственный университет им. А. А. Кадырова

Грозный, Россия

amirkhazhiev@chesu.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Малика Янарсовна Эльжуркаева

Кандидат филологических наук, доцент

Грозненский государственный нефтяной технический университет

Грозный, Россия

elzhurkaeva@gstou.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 10.11.2025

Принята 20.12.2025

Опубликована 30.12.2025

УДК 37.016

DOI 10.25726/v7186-4010-0122-q

EDN GXHCAY

БАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Статья посвящена методике формирования фразеологической компетенции у изучающих английский язык с опорой на антропоцентрическую парадигму, трактующую овладение языком как освоение культурно обусловленных способов концептуализации мира и становление вторичной языковой личности. Фразеология рассматривается как наиболее культуроносный слой лексики, аккумулирующий исторический опыт, ценностные установки и эмоционально-оценочные смыслы, а трудности ее усвоения связываются с двойственной природой фразеологизмов как системных языковых знаков и одновременно «свернутых» микротекстов с образной мотивировкой, а также с интерференцией родного языка и дефицитом лингвострановедческого и этимологического комментария. Обоснована эффективность комплексного подхода, объединяющего когнитивную, лингвокультурологическую и коммуникативную перспективы, при котором ключевым инструментом выступает классификация идиом по происхождению (исконно английские, библейские, античные, шекспировские и интернациональные единицы), позволяющая реконструировать внутреннюю форму выражений и выстраивать устойчивые ассоциативные связи, поддерживающие долговременное запоминание и корректный выбор регистра. Описываются приемы семантизации, выходящие за рамки переводной подстановки: толкование, анализ образной основы, выявление коннотаций и стилистической маркированности, сопоставление эквивалентов и псевдоэквивалентов, работа с интертекстом и современным дискурсивным варьированием. Показана продуктивность концептуально-метафорической группировки идиом вокруг базовых когнитивных схем, снижающей когнитивную нагрузку и повышающей точность употребления. Предлагаются критерии отбора фразеологического минимума (частотность, коммуникативная ценность, методическая целесообразность, культурологическая значимость) и подчеркивается роль контекстуализированного обучения с использованием аутентичных материалов, интерактивных форм,

корпусных данных и цифровой визуализации образа, при фасилитирующей позиции преподавателя как медиатора культур.

Ключевые слова

фразеологическая компетенция, методика обучения, английские идиомы, лингвокультурологический подход, этимологический анализ.

Введение

Современная образовательная парадигма, ориентированная на антропоцентрический подход в лингвистике и лингводидактике, с неизбежностью ставит во главу угла вопросы взаимодействия языка, культуры и человеческого сознания. Процесс овладения иностранным языком, в частности английским, давно перестал рассматриваться исключительно как накопление лексического запаса и усвоение грамматических алгоритмов. В центре внимания оказывается формирование вторичной языковой личности, способной к полноценной межкультурной коммуникации, что предполагает глубокое проникновение в концептуальную сферу изучаемого языка. Фразеологический фонд языка, являясь наиболее культуроносным слоем, аккумулирует в себе исторический опыт народа, его морально-этические установки, особенности мировосприятия и эмоционально-оценочное отношение к действительности (Гусева, 2024). Именно во фразеологии наиболее ярко проявляется кумулятивная функция языка, фиксирующая и передающая из поколения в поколение культурные смыслы, стереотипы и эталоны, что делает этот пласт лексики не просто объектом запоминания, а ключом к пониманию ментальности носителей языка.

Сложность формирования фразеологической компетенции обусловлена двойственной природой самих фразеологических единиц, которые, с одной стороны, являются знаками языка с присущей им системностью, а с другой — представляют собой свернутые тексты, микромифы, обладающие образной мотивированностью. Обучающиеся сталкиваются с серьезными трудностями не только при семантизации идиом, но и при определении уместности их употребления в различных коммуникативных регистрах. Особую проблему представляет собой интерференция родного языка, когда внутренняя форма идиомы в изучаемом языке вступает в противоречие или лишь частично совпадает с образной системой родного языка обучающегося. Недостаточное внимание к этимологическому и лингвострановедческому аспектам при изучении фразеологии часто приводит к тому, что устойчивые сочетания воспринимаются студентами как немотивированный набор лексем, подлежащий механическому заучиванию, что существенно снижает эффективность усвоения материала и препятствует его долгосрочному сохранению в памяти (Майборода, 2025).

Глобализация английского языка и его статус как средства международного общения накладывают отпечаток на состав и функционирование фразеологического фонда. Наряду с исконно английскими оборотами, отражающими реалии британской истории, быта и традиций, в языке активно функционируют заимствования, библеизмы, античные реминисценции и шекспиризмы, составляющие интернациональный пласт фразеологии. Понимание происхождения этих единиц, умение разграничивать национально-специфическое и универсальное в образной системе идиом является необходимым условием для формирования развитой лингвокультурной компетенции. Педагогическая задача заключается не только в отборе релевантного материала, но и в разработке такой методической системы, которая позволяла бы интегрировать когнитивный, лингвокультурологический и коммуникативный подходы, превращая процесс работы над фразеологией в увлекательное исследование культурных кодов (Горбулич, 2024).

Овладение фразеологическим богатством языка является показателем высокого уровня владения иностранным языком, приближающегося к уровню носителя. Однако на практике преподаватели часто сталкиваются с феноменом избегания использования идиом обучающимися или их неуместным употреблением, что свидетельствует о несформированности фразеологической компетенции. Это противоречие между необходимостью владения фразеологией для полноценной коммуникации и реальным уровнем знаний обучающихся требует переосмысления существующих

методических подходов. Важно сместить акцент с простой презентации и дриллинга на глубокий анализ внутренней формы фразеологизма, его этимологии и ассоциативных связей. Только через понимание механизмов фразеологизации и метафорического переноса возможно достижение осознанного владения этим сложнейшим пластом лексики, что и определяет необходимость тщательного теоретического анализа проблемы (Тулаева, 2024).

Материалы и методы исследования

Методологическую основу данной работы составил комплексный анализ теоретических источников, посвященных проблемам фразеологии, лингводидактики, психолингвистики и лингвокультурологии. В ходе исследования применялся метод теоретического анализа и синтеза научной литературы, позволивший выявить основные подходы к определению сущности фразеологической компетенции и компонентного состава фразеологического значения. Был осуществлен критический анализ существующих классификаций фразеологических единиц с точки зрения их дидактического потенциала, а также изучены принципы отбора языкового материала для учебных целей. Систематизация взглядов ведущих отечественных и зарубежных ученых на проблему взаимосвязи языка и культуры позволила обосновать необходимость включения этимологического компонента в процесс обучения фразеологии (Овхадов, 2025).

В работе использовался сравнительно-сопоставительный метод, направленный на выявление изоморфных и алломорфных черт в фразеологических системах контактирующих языков, что является необходимым для прогнозирования возможных трудностей и интерференции в процессе обучения. Герменевтический метод применялся при интерпретации смыслового содержания фразеологических единиц различного происхождения, что позволило раскрыть их культурно-исторический подтекст. Моделирование педагогического процесса осуществлялось на основе когнитивного подхода, предполагающего анализ ментальных процессов, сопровождающих усвоение идиоматики. Обобщение передового педагогического опыта и анализ лексикографических источников послужили базой для формулирования методических рекомендаций по формированию фразеологической компетенции (Почиталкина, 2024).

Результаты и обсуждение

Формирование фразеологической компетенции представляет собой многоаспектный процесс, который не может быть сведен исключительно к запоминанию списка устойчивых выражений и их эквивалентов. Это сложная когнитивная деятельность, включающая в себя способность идентифицировать фразеологические единицы в потоке речи, понимать их целостное значение, которое часто не выводится из суммы значений компонентов, воспринимать их стилистическую окраску и коннотации, а также уместно использовать в собственной речевой продукции. Теоретический анализ показывает, что фразеологическая компетенция является интегративной частью коммуникативной компетенции и включает в себя лингвистический, социолингвистический, дискурсивный и стратегический компоненты. Основой для построения эффективной методики должно служить понимание природы фразеологизма как знака вторичной номинации, возникающего в результате переосмысления свободных словосочетаний на основе метафоры, метонимии или других ассоциативных механизмов (Газимаева, 2023).

Ключевым аспектом в методике обучения фразеологии является классификация материала по этимологическому признаку, так как именно происхождение идиомы часто содержит ключ к ее образной мотивировке. Исконно английские фразеологизмы, связанные с историей, бытом, традициями, морской тематикой, спортом (например, *to show one's true colors*, *to be in the same boat*, *to throw in the towel*), требуют особого внимания к лингвострановедческому комментарию. Без знания культурного контекста, породившего эти выражения, их образная основа остается затемненной для обучающегося, что превращает процесс запоминания в механическую зубрежку. Раскрытие этимологии, экспликация исторической ситуации или обычая, лежащего в основе фразеологизма, способствует созданию прочных ассоциативных связей и переводу информации в долговременную память. Когнитивный подход к

обучению предполагает, что преподаватель не просто дает перевод, а помогает студенту реконструировать исходный образ, проследить путь семантического развития от прямого значения к переносному (Ефремова, 2025).

Особую группу составляют фразеологизмы библейского происхождения (*the salt of the earth*, *a wolf in sheep's clothing*, *cast pearls before swine*), которые представляют собой общий культурный фонд для носителей многих европейских языков. Работа с этим пластом лексики имеет свою специфику: здесь на первый план выходит сопоставительный анализ. Зачастую полные эквиваленты в родном языке облегчают понимание, однако могут создавать ложное чувство тождества, игнорирующее возможные различия в узусе или стилистической окраске. Методика работы с библеизмами должна опираться на актуализацию интертекстуальных связей, обращение к первоисточникам и анализ функционирования данных единиц в современном дискурсе, где они часто подвергаются трансформации или десемантизации. Важно показать обучающимся, как сакральный текст трансформируется в элемент повседневной речи, сохраняя при этом свою аксиологическую нагрузку (Кобзев, 2023).

Фразеологизмы античного происхождения и шекспиризмы (*Achilles' heel*, *Gordian knot*, *to break the ice*, *brevity is the soul of wit*) требуют обращения к литературному и мифологическому контексту. Изучение таких единиц способствует не только обогащению словарного запаса, но и расширению общекультурного кругозора обучающихся, формированию их филологической культуры. Методически целесообразно использовать приемы, стимулирующие исследовательскую активность студентов: этимологический поиск, анализ контекстов употребления в художественной литературе и публицистике, сопоставление с аналогичными образами в родной культуре. Важно подчеркнуть, что многие из этих выражений стали интернациональными, что облегчает их усвоение, но требует внимания к особенностям их фонетического и грамматического оформления в английском языке. Работа с литературными аллюзиями позволяет продемонстрировать связь языка с художественным наследием и развить у обучающихся чувство языка и эстетический вкус (Бакина, 2024).

Проблема отбора фразеологического минимума остается одной из наиболее острых в лингводидактике. Невозможно и нецелесообразно пытаться охватить весь необъятный фразеологический фонд. Критериями отбора должны выступать частотность употребления, коммуникативная ценность, методическая целесообразность и культурологическая значимость. При этом важно соблюдать баланс между стилистически нейтральными единицами и идиомами, обладающими яркой экспрессивностью и разговорной окраской. Современная методика настаивает на функциональном подходе: фразеологизмы должны изучаться не изолированно, а в контексте ситуаций общения. Это предполагает использование аутентичных аудио- и видеоматериалов, фрагментов художественных произведений, статей из прессы, где идиомы представлены в естественной среде функционирования. Контекст позволяет не только уточнить значение, но и продемонстрировать валентностные свойства фразеологизма, его сочетаемость с другими словами (Корсаков, 2024).

Этапизация процесса формирования фразеологической компетенции предполагает последовательное прохождение стадий презентации, семантизации, автоматизации и вывода в речь. На этапе презентации целесообразно использовать наглядность, в том числе и ментальную (создание образов), а также этимологический рассказ. Семантизация не должна сводиться к простому переводу; эффективными приемами являются толкование на изучаемом языке, подбор синонимов и антонимов, анализ внутренней формы. Этап автоматизации требует разнообразных упражнений: от имитативных и подстановочных до трансформационных и условно-речевых. Особое место занимают упражнения на идентификацию идиом в тексте, разграничение свободного и устойчивого словосочетаний, восстановление деформированных фразеологизмов. Творческий этап предполагает использование изученных единиц в монологах, диалогах, дискуссиях, написании эссе, что свидетельствует о переходе навыка в умение (Юсупова, 2024).

Когнитивная лингвистика предлагает рассматривать идиомы не как произвольные аномалии, а как результат концептуальной метафоризации. Теория концептуальной метафоры позволяет объяснить мотивированность большинства идиом, связывая их с базовыми понятийными схемами человеческого мышления (например, *ANGER IS HEAT*, *TIME IS MONEY*). Обучение, построенное на группировке

фразеологизмов вокруг ключевых концептов, оказывается более эффективным, чем алфавитный или тематический принцип организации материала. Понимание метафорической модели, лежащей в основе группы идиом, облегчает их запоминание и правильное употребление. Студенты учатся видеть логику в, казалось бы, нелогичных выражениях, что снижает когнитивную нагрузку и повышает мотивацию к изучению языка. Осознание того, что за языковой формой стоит определенный способ видения мира, способствует формированию вторичного языкового сознания (Рыболовлева, 2024).

Важным аспектом является работа над стилистической дифференциацией фразеологизмов. Обучающиеся часто не чувствуют регистра общения и могут употребить разговорную или сленговую идиому в официальном контексте, что приводит к коммуникативным сбоям. Преподаватель должен четко маркировать стилистическую принадлежность каждой изучаемой единицы, обращая внимание на пометы в словарях (formal, informal, slang, literary, old-fashioned). Сравнение идиом с их нейтральными лексическими эквивалентами помогает понять, какую добавочную смысловую или эмоциональную нагрузку несет фразеологизм. Развитие стилистического чутья является неотъемлемой частью формирования высокой языковой культуры. Необходимо учить студентов не только использовать идиомы, но и уметь воздерживаться от их употребления там, где это неуместно, отдавая предпочтение нейтральным средствам выражения (Шамилёва, 2025).

Интерактивные методы обучения, такие как ролевые игры, проекты, дискуссии, кейс-стади, создают благоприятные условия для активизации фразеологического материала. Игровые технологии, викторины, конкурсы на знание пословиц и поговорок способствуют снятию психологического барьера и повышают интерес к предмету. Использование корпусных данных позволяет студентам самостоятельно исследовать частотность и особенности употребления идиом в современном языке, что развивает навыки автономного обучения. Современные цифровые технологии и онлайн-ресурсы предоставляют широкие возможности для визуализации фразеологизмов, создания интерактивных упражнений и тестов. Визуализация образа, лежащего в основе идиомы, через рисунок, мем или видеофрагмент значительно облегчает процесс запоминания, задействуя оба полушария мозга (Санченко, 2025).

Необходимо также учитывать явление межъязыковой эквивалентности и безэквивалентности. Полные эквиваленты усваиваются легко, но требуют контроля на уровне узуса. Частичные эквиваленты, совпадающие по образу, но различающиеся деталями, представляют опасность ложных ассоциаций. Безэквивалентные фразеологизмы, отражающие уникальные реалии культуры изучаемого языка, представляют наибольшую трудность и требуют развернутого лингвострановедческого комментария. Обучение должно строиться на принципе «от знакомого к неизвестному», опираясь на универсальные понятийные категории и постепенно вводя специфические национально-культурные концепты. Сопоставление фразеологических картин мира родного и изучаемого языков позволяет выявить как универсальные закономерности человеческого мышления, так и уникальные черты национального менталитета (Тулаева, 2024).

Роль преподавателя в процессе формирования фразеологической компетенции заключается не только в трансляции знаний, но и в фасилитации процесса познания. Педагог выступает как медиатор культур, помогающий студентам преодолеть культурную дистанцию и декодировать скрытые смыслы. Важно поощрять языковую догадку, стремление к анализу и сравнению. Рефлексия над собственным речевым опытом, анализ ошибок и коммуникативных удач способствуют осознанному отношению к процессу обучения. Создание на занятиях атмосферы погружения в культуру, использование аутентичных материалов, обсуждение исторических и социальных предпосылок возникновения тех или иных выражений превращает урок иностранного языка в урок диалога культур. Фразеология, таким образом, становится не целью, а средством познания иного мира и иного способа мышления.

Заключение

Формирование фразеологической компетенции у изучающих английский язык является сложным, многоступенчатым процессом, требующим системного подхода и интеграции лингвистических, психологических и культурологических знаний. Теоретический анализ проблемы позволяет утверждать, что эффективность усвоения фразеологического материала напрямую зависит от степени осознанности

восприятия внутренней формы идиом и понимания их культурно-исторического происхождения. Механическое заучивание, оторванное от этимологического и концептуального анализа, не обеспечивает прочного владения материалом и не способствует развитию языковой интуиции. Обращение к этимологии, будь то библейские сюжеты, античные мифы, исторические реалии или литературные источники, служит мощным мнемоническим средством и ключом к пониманию ментальности носителей языка.

Успешность обучения во многом определяется умением преподавателя выстроить методическую систему, сочетающую когнитивный анализ семантики фразеологизмов с активной коммуникативной практикой. Переход от рецептивных навыков к продуктивным должен осуществляться поэтапно, с опорой на контекстуальное обучение и моделирование речевых ситуаций. Важным условием является развитие у обучающихся метафорической компетенции — способности воспринимать и интерпретировать образное переосмысление действительности, лежащее в основе фразеологической номинации. Это позволяет не только расширить лексический запас, но и сформировать гибкость мышления, способность переключаться между различными культурными кодами.

Анализ теоретических концепций и методических подходов свидетельствует о необходимости пересмотра традиционных взглядов на отбор и презентацию фразеологического минимума. Акцент должен смещаться с количества изученных единиц на качество их усвоения, глубину понимания их семантической структуры и функционально-стилистических особенностей. Развитие навыков самостоятельного анализа, работы с лексикографическими источниками и корпусными данными является залогом дальнейшего совершенствования фразеологической компетенции в условиях непрерывного образования. Только комплексный подход, учитывающий когнитивную природу языка и его неразрывную связь с культурой, способен обеспечить высокий уровень владения идиоматикой, необходимый для эффективной межкультурной коммуникации.

Перспективы применения полученных теоретических выводов лежат в плоскости разработки новых учебных пособий и курсов, ориентированных на лингвокультурологический и когнитивный подходы. Интеграция этимологического анализа в структуру практических занятий, использование современных цифровых технологий для визуализации и контекстуализации идиом открывают новые возможности для оптимизации учебного процесса. Дальнейшее изучение механизмов восприятия и усвоения фразеологии в условиях искусственного билингвизма позволит уточнить методические стратегии и создать более адаптивные и персонализированные траектории обучения, отвечающие потребностям современного студента. Глубокое понимание фразеологии не только обогащает речь, но и способствует формированию толерантной, культурно развитой личности, готовой к диалогу в глобальном мире.

Список литературы

1. Бакина А.Д. Развитие фразеологической компетенции студентов языковых вузов // Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики. 2024. № 3. С. 150–154.
2. Газимаева Х.А., Эльжуркаева М.Я. Методы исследования и понимания фразеологизмов в английском языке студентами // Управление образованием: теория и практика. 2023. № 12-2 (73). С. 11–17.
3. Горбулич И.С., Смолина О.В. Структурные и семантические особенности фразеологических единиц с соматическим компонентом // Начала Русского мира. 2024. № 4. С. 35–46.
4. Гусева А.Е., Вапник Н.А., Краснова И.А. Фразеология с позиции этимологического и социокультурного аспектов // Российский социально-гуманитарный журнал. 2024. № 1. С. 238–257.
5. Ефремова Л.С., Лашкова Г.В. Особенности некоторых английских фразеологизмов с компонентом shoot: этимологический подход // Проблемы филологического образования. 2025. № 17. С. 304–311.
6. Кобзев М.С. Подходы к обучению фразеологическим единицам иностранного языка в школе и вузе // Наука в мегаполисе Science in a Megapolis. 2023. № 3 (48). С. 1–10.

7. Корсаков И.Р. Формирование социокультурной компетенции у учащихся старших классов (на базе перевода французских и английских фразеологизмов) // Романские и германские языки: актуальные проблемы лингвистики и методики. 2024. № 2. С. 63–69.
8. Майборода А.А. Структурно-тематическая типология фразеологизмов с компонентом обозначения цвета и животных в английском языке (на примере англо-русского фразеологического словаря) // Мир науки, культуры, образования. 2025. № 4 (113). С. 415–418.
9. Овхадов М.Р., Шамилёва Р.Д., Такаева М.В. Лингводидактические основы фразеологической концептуализации величины в контексте формирования профессиональных компетенций // Управление образованием: теория и практика. 2025. № 6-2. С. 122–132.
10. Почиталкина Н.Е., Калугина Е.В., Кусарбаев Р.И., Мухаметшина О.В., Алехина Н.В. К вопросу формирования фразеологической компетенции будущих учителей иностранного языка // Балтийский гуманитарный журнал. 2024. Т. 13. № 4 (49). С. 55–58.
11. Рыболовлева А.В., Швецова М.Г. Структурно-семантическая классификация английских фразеологизмов со значением лица // Педагогический вестник. 2024. № 33. С. 37–41.
12. Санченко Е.Н., Колесникова Л.А. Специфика изучения англоязычных фразеологизмов в общеобразовательной школе (на материале разработанного комплекса упражнений для Spotlight 8. Module 5. Global issues) // Образование Луганщины: теория и практика. 2025. № 1 (42). С. 42–47.
13. Тулаева Ю.К., Шевелева И.А. Использование национально-культурного потенциала фразеологических единиц английского языка для развития лингвострановедческой компетенции учащихся // Наукосфера. 2024. № 7-1. С. 172–177.
14. Шамилёва Р.Д., Хакиева Х.А. Лингвокультурологические характеристики заимствованных фразеологизмов в преподавании современного английского языка // Управление образованием: теория и практика. 2025. № 6-2. С. 79–90.
15. Юсупова Т.Г. Фразеологические единицы как компонент содержания формирования лексической компетенции // Тенденции развития науки и образования. 2024. № 106-2. С. 104–106.

Methodology for the formation of phraseological competence in learners of English (based on phraseological units of different origin)

Nurkhazhi U. Amirkhazhiyev

Senior Lecturer

A.A. Kadyrov Chechen State University

Grozny, Russia

amirkhazhiev@chesu.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Malika Y. Elzhurkaeva

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor

Grozny State Petroleum Technical University

Grozny, Russia

elzhurkaeva@gstou.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 10.11.2025

Accepted 20.12.2025

Published 30.12.2025

UDC 37.016

DOI 10.25726/v7186-4010-0122-q

EDN GXHCAY

VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The article is devoted to the methodology for the formation of phraseological competence in learners of English grounded in the anthropocentric paradigm, which interprets language acquisition as the mastery of culturally conditioned ways of conceptualizing the world and the development of a secondary linguistic personality. Phraseology is regarded as the most culture-bearing layer of vocabulary, accumulating historical experience, value orientations, and emotive-evaluative meanings, while the difficulties of its acquisition are associated with the dual nature of phraseological units as systemic linguistic signs and simultaneously “compressed” microtexts with figurative motivation, as well as with native-language interference and a lack of linguocultural and etymological commentary. The effectiveness of a comprehensive approach combining cognitive, linguocultural, and communicative perspectives is substantiated; within this approach, a key tool is the classification of idioms by origin (native English, biblical, classical, Shakespearean, and international units), which makes it possible to reconstruct the inner form of expressions and to build stable associative links that support long-term retention and the correct choice of register. Techniques of semantization that go beyond translation substitution are described, including definition, analysis of figurative basis, identification of connotations and stylistic markedness, comparison of equivalents and pseudo-equivalents, work with intertext, and contemporary discursive variation. The productivity of conceptual-metaphorical grouping of idioms around basic cognitive schemas is demonstrated, as it reduces cognitive load and increases accuracy of use. Criteria for selecting a phraseological minimum (frequency, communicative value, methodological expediency, cultural significance) are proposed, and the role of contextualized instruction using authentic materials, interactive formats, corpus data, and digital visualization of imagery is emphasized, with the teacher adopting a facilitating position as a mediator between cultures.

Keywords

phraseological competence, teaching methodology, English idioms, linguocultural approach, etymological analysis.

References

1. Bakina A. D. Development of phraseological competence of students of language universities // *Current issues of Germanic studies, Romance studies, and Russian studies*. 2024. No. 3. Pp. 150–154.
2. Efremova L. S., Lashkova G. V. Features of some English phraseological units with the component shoot: an etymological approach // *Problems of philological education*. 2025. No. 17. Pp. 304–311.
3. Gazimaeva Kh. A., Elzhurkaeva M. Ya. Methods of researching and understanding phraseological units in the English language by students // *Education management: theory and practice*. 2023. No. 12-2 (73). Pp. 11–17.
4. Gorbulich I. S., Smolina O. V. Structural and semantic features of phraseological units with a somatic component // *Origins of the Russian world*. 2024. No. 4. Pp. 35–46.
5. Guseva A. E., Vapnik N. A., Krasnova I. A. Phraseology from the perspective of etymological and sociocultural aspects // *Russian social and humanitarian journal*. 2024. No. 1. Pp. 238–257.
6. Kobzev M. S. Approaches to teaching phraseological units of a foreign language in school and university // *Science in a Megapolis*. 2023. No. 3 (48). Pp. 1–10.
7. Korsakov I. R. Formation of sociocultural competence among senior school students (based on the translation of French and English phraseological units) // *Romance and Germanic languages: current issues of linguistics and methodology*. 2024. No. 2. Pp. 63–69.

8. Maiboroda A. A. Structural and thematic typology of phraseological units with components denoting color and animals in the English language (based on the English-Russian phraseological dictionary) // World of science, culture, education. 2025. No. 4 (113). Pp. 415–418.
9. Ovkhadov M. R., Shamileva R. D., Takaeva M. V. Linguodidactic foundations of phraseological conceptualization of magnitude in the context of forming professional competencies // Education management: theory and practice. 2025. No. 6-2. Pp. 122–132.
10. Pochitalkina N. E., Kalugina E. V., Kusarbaev R. I., Mukhametshina O. V., Alekhina N. V. On the issue of forming phraseological competence of future foreign language teachers // Baltic humanitarian journal. 2024. Vol. 13. No. 4 (49). Pp. 55–58.
11. Rybolovleva A. V., Shvetsova M. G. Structural and semantic classification of English phraseological units with the meaning of face // Pedagogical bulletin. 2024. No. 33. Pp. 37–41.
12. Sanchenko E. N., Kolesnikova L. A. Specifics of studying English phraseological units in general education school (based on the developed set of exercises for Spotlight 8. Module 5. Global issues) // Education of Luhansk region: theory and practice. 2025. No. 1 (42). Pp. 42–47.
13. Shamileva R. D., Khakieva Kh. A. Linguocultural characteristics of borrowed phraseological units in teaching modern English // Education management: theory and practice. 2025. No. 6-2. Pp. 79–90.
14. Tulaeva Yu. K., Sheveleva I. A. Use of the national and cultural potential of English phraseological units for the development of linguistic and cultural competence of students // Naucosphere. 2024. No. 7-1. Pp. 172–177.
15. Yusupova T. G. Phraseological units as a component of the content of lexical competence formation // Trends in the development of science and education. 2024. No. 106-2. Pp. 104–106.

Эффективность модели смешанного обучения при формировании академической и профессиональной иноязычной компетенции в вузе

Хава Абуязидовна Газимаева

Ассистент

Чеченский государственный университет им. А. А. Кадырова

Грозный, Россия

gazimaeva@chesu.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Тимерлан Ибрагимович Усманов

Кандидат филологических наук, доцент

Чеченский государственный педагогический университет

Грозный, Россия

usmanov@chspu.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 08.12.2025

Принята 18.12.2025

Опубликована 30.12.2025

УДК 378.147

DOI 10.25726/b3683-8578-5149-d

EDN CPBCTO

БАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В статье рассматривается эффективность модели смешанного обучения как педагогической системы, обеспечивающей формирование академической и профессиональной иноязычной компетенции студентов неязыкового вуза в условиях цифровой трансформации высшего образования и ограниченного аудиторного времени. Аналитическое осмысление феномена смешанного обучения трактует его как синергетическую организацию очного и онлайн-взаимодействия, где формат определяется дидактической целесообразностью и спецификой этапов освоения языка. Показано, что цифровая среда расширяет доступ к аутентичным научным и профессиональным материалам, поддерживает мультимодальные способы представления информации и способствует развитию академических практик (работа с научной информацией, академическое письмо, публичная аргументация). Для профессиональной коммуникации подчеркивается интегративная структура компетенции, включающая лингвистические, дискурсивные, социокультурные и стратегические компоненты; отмечается, что перенос первичной отработки языковых средств в онлайн и использование вариаций типа «перевернутого класса» высвобождают очное время для кейсов, проектной работы, ролевых сценариев и дискуссий, приближенных к квазипрофессиональным ситуациям. Существенным эффектом смешанного обучения выступает изменение субъектной позиции обучающегося: возрастает роль саморегуляции, учебной автономии и мотивации, однако эти результаты связываются с необходимостью педагогического сопровождения, формирования цифровой грамотности, тайм-менеджмента и норм сетевого общения. Обоснована значимость качественного проектирования электронной образовательной среды как интерактивного пространства обратной связи и сотрудничества при обязательном учете когнитивной нагрузки и навигационной прозрачности. Отдельно анализируются инструменты оценивания, смещающие акцент к формирующим практикам (портфолио, автоматизированная обратная связь, взаимное рецензирование), что повышает рефлексивность и

качество академического письма. Показана адаптивность модели к разным профилям подготовки, включая возможности предметно-языковой интеграции, а также обозначены риски формализации, цифрового разрыва и методологической инертности, требующие обновления стандартов качества и повышения квалификации преподавателей.

Ключевые слова

смешанное обучение, иноязычная компетенция, академическое письмо, профессиональная коммуникация, цифровая образовательная среда.

Введение

В условиях постоянного обновления профессионального знания иностранный язык становится средством непрерывного образования (lifelong learning), и университетский этап подготовки должен заложить основы для дальнейшего самосовершенствования специалиста. Модель смешанного обучения обладает потенциалом для создания такой развивающей среды, где студент учится не только языку, но и способам его изучения, овладевает стратегиями поиска и обработки иноязычной информации (Хинкина, 2023). Вместе с тем, теоретическая база внедрения данных моделей в практику высшей школы остается фрагментарной: существует множество эмпирических описаний конкретных курсов, но ощущается дефицит обобщающих работ, систематизирующих принципы проектирования смешанных курсов с учетом специфики формирования именно профессионально-ориентированной иноязычной компетенции.

Существующие теоретические подходы к определению эффективности образовательных моделей часто фокусируются на количественных показателях успеваемости, однако в случае с иноязычной подготовкой не менее важными становятся качественные характеристики, такие как мотивация к изучению языка, уровень учебной автономии и способность к саморегуляции (Синкина, 2025). Смешанное обучение, предполагающее высокую долю самостоятельной работы в электронной информационно-образовательной среде, актуализирует вопросы готовности студентов к такой форме деятельности. Психолого-педагогические аспекты адаптации обучающихся к новым условиям, где ответственность за результаты обучения частично перекладывается на самого студента, требуют пристального внимания и теоретического осмысления. Без понимания механизмов, лежащих в основе когнитивных процессов при работе в цифровой среде, невозможно построить эффективную методическую систему.

Педагогическое сообщество все чаще обращается к анализу потенциала гибридных образовательных сред, где происходит конвергенция педагогических технологий и информационно-коммуникационных средств. Важно понимать, что внедрение моделей смешанного обучения требует фундаментального пересмотра роли преподавателя, который трансформируется из единственного источника знаний в тьютора, фасилитатора и архитектора образовательного контента (Старостина, 2024), что накладывает определенные обязательства на уровень его методической и цифровой грамотности. Сложность заключается в том, чтобы найти оптимальный баланс между онлайн-компонентом, который берет на себя рутинные операции по отработке лексико-грамматических навыков и контролю знаний, и очным взаимодействием, которое должно быть посвящено решению коммуникативных задач высокого уровня сложности, развитию критического мышления и навыков командной работы.

Изучение иностранного языка в неязыковом вузе имеет свою специфику, связанную с жестким лимитом аудиторных часов и высокими требованиями к конечному результату, который выражается в способности выпускника использовать иностранный язык как инструмент профессиональной коммуникации и академического развития. Академическая и профессиональная иноязычные компетенции, являясь взаимосвязанными конструктами, требуют различных методических подходов к их формированию: если первая ориентирована на навыки работы с научной информацией, написание статей и участие в дискуссиях, то вторая предполагает владение специализированной терминологией и жанрами профессионального общения (Репринцева, 2023). Возникает противоречие между

необходимостью интенсификации учебного процесса и ограниченностью ресурсов традиционной классно-урочной системы, которая часто не позволяет в полной мере реализовать дифференцированный подход к студентам с разным уровнем языковой подготовки. Цифровые технологии в данном случае выступают не как самоцель, а как средство расширения образовательного пространства за пределы университетской аудитории, создавая условия для погружения обучающегося в аутентичную языковую среду.

Современная высшая школа переживает период глубокой структурной и содержательной трансформации, обусловленной глобализационными процессами и стремительной цифровизацией всех сфер общественной жизни, что неизбежно влечет за собой переосмысление подходов к языковой подготовке будущих специалистов. Традиционные модели обучения иностранным языкам, долгое время доминировавшие в университетском образовании, сегодня сталкиваются с серьезными вызовами, связанными не столько с передачей лингвистических знаний, сколько с необходимостью формирования комплексной компетенции, позволяющей выпускнику эффективно функционировать в поликультурной профессиональной среде. Смена образовательных парадигм, переход от знаниево-центрированной к компетентностной модели образования диктует необходимость поиска таких педагогических технологий, которые могли бы органично интегрировать аудиторную работу с самостоятельной познавательной деятельностью студентов (Кузьмина, 2023), обеспечивая при этом высокую степень индивидуализации образовательного маршрута. В этом контексте особое звучание приобретает проблематика смешанного обучения, которое рассматривается многими исследователями не просто как комбинация очных и дистанционных форм, а как качественно новая философия организации учебного процесса.

Материалы и методы исследования

Особое место в исследовании занял метод педагогического моделирования, посредством которого были реконструированы теоретические схемы интеграции онлайн-компонентов в традиционный учебный процесс. Анализ нормативно-правовой документации, включая федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования, позволил определить требования к результатам освоения дисциплин языкового цикла и соотнести их с возможностями технологий смешанного обучения. Кроме того, использовался метод контент-анализа рабочих программ и методических разработок ведущих университетов, находящихся в открытом доступе, для выявления общих тенденций и стратегий реализации гибридных форм обучения (Фролова, 2024), без привязки к конкретным эмпирическим данным успеваемости, а с фокусом на заложенные в них дидактические принципы.

Методологическую основу данной работы составил комплекс теоретических методов, направленных на всестороннее осмысление феномена смешанного обучения в контексте высшего профессионального образования. Ведущим методом выступил системный анализ психолого-педагогической и методической литературы, позволивший выявить генезис понятия «смешанное обучение», уточнить его сущностные характеристики и классифицировать существующие модели применительно к задачам языковой подготовки. Был применен метод сравнительного анализа для сопоставления различных подходов к определению структуры иноязычной профессиональной компетенции, представленных в отечественных и зарубежных научных школах (Дигтяр, 2023), что дало возможность выделить инвариантные и вариативные компоненты данного конструкта.

Результаты и обсуждение

В контексте непрерывного профессионального развития смешанное обучение закладывает фундамент для самообразования. Навыки работы с MOOC (массовыми открытыми онлайн-курсами), умение ориентироваться в глобальном образовательном пространстве, способность самостоятельно выстраивать стратегию обучения становятся ключевыми конкурентными преимуществами выпускника. Теоретический анализ подчеркивает, что вузовский этап должен рассматриваться как старт для длительного процесса языкового совершенствования. Модель смешанного обучения, приучая студента

к регулярной самостоятельной работе в цифровой среде, формирует привычку к интеллектуальному труду и постоянному обновлению знаний.

Обоснование эффективности смешанного обучения также опирается на конструктивистскую педагогическую парадигму, согласно которой знание не передается в готовом виде, а конструируется самим обучающимся в процессе активной деятельности. Цифровые инструменты предоставляют богатый инструментарий для такого конструирования: от создания мультимедийных презентаций и блогов до разработки собственных веб-ресурсов на иностранном языке. Это смещает фокус с репродуктивного уровня усвоения материала на продуктивный и творческий. Студент становится автором, исследователем, создателем контента, что кардинально меняет его отношение к предмету и повышает личностную значимость изучения языка.

Рассматривая академическую мобильность как один из целевых ориентиров языковой подготовки, следует отметить роль смешанного обучения в подготовке студентов к обучению в зарубежных вузах. Опыт работы в LMS (Learning Management Systems), навыки участия в вебинарах и онлайн-конференциях, умение соблюдать нормы сетевого этикета на иностранном языке – все это составляет цифровую грань академической культуры. Интеграция телекоммуникационных проектов, связывающих студентов из разных стран для совместного решения учебных задач, позволяет формировать межкультурную компетенцию в реальном, а не умозрительном контексте. Теория межкультурной коммуникации в цифровую эпоху обогащается новыми смыслами, связанными с особенностями компьютерно-опосредованного общения (Войтенко, 2023), где отсутствуют многие паралингвистические средства, что повышает требования к точности и корректности вербального выражения мысли.

Критический анализ литературы позволяет выявить и ряд проблемных зон, препятствующих широкому внедрению смешанного обучения. К ним относятся не только технические барьеры или недостаточная цифровая компетентность части преподавательского состава, но и методологическая инертность, приверженность устаревшим дидактическим схемам. Существует риск формализации процесса, когда электронные курсы становятся лишь цифровым дубликатом традиционных учебников без использования интерактивного потенциала среды. Кроме того, наблюдается феномен «цифрового разрыва», который может усугублять неравенство образовательных возможностей. Преодоление этих барьеров требует системного подхода к повышению квалификации педагогов и разработки новых методических стандартов, регламентирующих соотношение аудиторной и самостоятельной работы (Долгова, 2023).

Отдельного внимания заслуживает вопрос адаптивности моделей смешанного обучения к различным профилям подготовки. Если для гуманитарных специальностей акцент может быть сделан на работе с текстами и дискуссиях, то для инженерных и технических направлений более актуальным может стать использование виртуальных лабораторий и симуляторов с иноязычным интерфейсом, интеграция предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL). Теоретический анализ показывает, что гибкость смешанного обучения позволяет конструировать индивидуальные образовательные траектории (Кривко, 2023), учитывающие профессиональные интересы студентов и их исходный уровень владения языком. Это особенно важно в условиях разноуровневых групп, характерных для неязыковых вузов, где преподаватель вынужден работать одновременно со студентами, имеющими разный бэкграунд.

В рамках теоретического дискурса необходимо затронуть и проблему оценивания в условиях смешанного обучения. Традиционные формы контроля не всегда способны адекватно отразить уровень сформированности сложных компетенций. Цифровая среда позволяет внедрять инструменты формирующего оценивания, такие как электронные портфолио, автоматизированные тесты с мгновенной обратной связью и системы взаимного оценивания (peer review). Последнее особенно актуально для развития навыков академического письма и критического мышления: анализируя работы сокурсников по заданным критериям, студент глубже понимает требования к структуре и стилю научного текста, учится аргументированно выражать свое мнение и корректно формулировать замечания (Глушко,

2024). Таким образом, оценочная процедура превращается из инструмента контроля в инструмент обучения, способствующий рефлексии и самокоррекции.

Анализ педагогических концепций выявляет, что эффективность смешанного обучения во многом детерминирована качеством проектирования электронной информационно-образовательной среды. Она должна быть не просто хранилищем файлов, а интерактивным пространством, обеспечивающим обратную связь и социальное взаимодействие. Использование элементов геймификации, форумов для обсуждения, вики-проектов для совместного создания контента способствует формированию коллаборативных навыков, необходимых для работы в современных международных командах. При этом важно учитывать когнитивную нагрузку: избыточность информации и сложность навигации могут привести к снижению эффективности обучения. Теория когнитивной нагрузки (Гадоев, 2025) предписывает дозированную подачу материала и четкое структурирование онлайн-курсов, чтобы высвободить ментальные ресурсы студентов для глубокой переработки информации и смыслообразования.

Важным теоретическим аспектом является изменение субъектной позиции студента в системе смешанного обучения. Переход к использованию онлайн-курсов и электронных тренажеров требует от обучающегося высокого уровня самоорганизации и ответственности, что напрямую связано с формированием компетенции «умение учиться» (*learning to learn*). Психологические исследования свидетельствуют о том, что возможность самостоятельно выбирать темп изучения материала, время и место занятий (при асинхронном режиме) способствует снижению уровня тревожности и повышению внутренней мотивации (Сергеева, 2023). Однако этот процесс не происходит автоматически; он требует тщательного педагогического сопровождения и скаффолдинга. Преподаватель должен не только предоставить контент, но и сформировать у студентов навыки тайм-менеджмента, критической оценки информации и цифровой этикет, что становится неотъемлемой частью современной профессиональной культуры.

Рассматривая структуру профессиональной иноязычной компетенции, следует выделить ее интегративный характер, объединяющий лингвистический, дискурсивный, социокультурный и стратегический компоненты. Теоретический анализ показывает, что традиционная аудиторная работа часто фокусируется преимущественно на лингвистическом компоненте (лексика, грамматика), оставляя на периферии навыки профессиональной коммуникации. Модель «перевернутого класса» (*Flipped Classroom*), являющаяся одной из наиболее распространенных вариаций смешанного обучения, позволяет кардинально перераспределить учебное время. Вынос ознакомления с новым лексико-грамматическим материалом и первичное его закрепление в онлайн-формат освобождает аудиторные часы для интерактивных форм работы: кейс-стади, ролевых игр, проектной деятельности и дискуссий на профессиональные темы. Это создает условия для реализации контекстного подхода (Михайловская, 2025), когда язык усваивается в процессе решения квазипрофессиональных задач, максимально приближенных к реальной деятельности будущего специалиста.

Глубокий теоретический анализ проблемы формирования иноязычной компетенции в условиях вуза позволяет констатировать, что смешанное обучение (*blended learning*) представляет собой не просто механическое соединение очных и дистанционных форм, а сложную синергетическую систему, в которой каждый элемент усиливает действие другого. Ключевым аспектом здесь выступает принцип педагогической целесообразности, согласно которому выбор того или иного формата доставки знаний и организации взаимодействия определяется дидактическими задачами конкретного этапа обучения. В контексте формирования академической компетенции, включающей навыки академического письма, чтения специальной литературы и публичных выступлений, цифровая среда предоставляет уникальные возможности для организации работы с аутентичными текстами и корпусами данных. Электронные платформы позволяют реализовать принцип гипертекстовости и мультимедийности (Набирухина, 2023), обеспечивая студентам доступ к актуальным научным базам данных, видеолекциям зарубежных профессоров и материалам международных конференций, что было бы затруднительно в рамках традиционного печатного учебника.

Заключение

Вместе с тем, теоретическое осмысление проблемы выявляет необходимость дальнейшей разработки методического инструментария и стандартов качества для смешанных курсов. Простое наличие цифровых инструментов не гарантирует педагогического эффекта; решающее значение имеет дидактически обоснованная архитектура курса, качество контента и уровень педагогического сопровождения. Перспективы развития иноязычного образования в вузе лежат в плоскости углубления интеграции предметного и языкового компонентов на базе интеллектуальных образовательных платформ, способных обеспечивать адаптивную поддержку каждому студенту.

Рассмотренные концепции демонстрируют, что смешанное обучение способствует более глубокому формированию как академических, так и профессиональных аспектов иноязычной компетенции. Это достигается за счет перераспределения ролей в учебном процессе, активизации самостоятельной познавательной деятельности студентов и использования аутентичных материалов, доступных в цифровом пространстве. Важнейшим результатом внедрения данных моделей становится развитие субъектности обучающегося, его способности к автономному управлению своим обучением, что является фундаментальным навыком для успешной профессиональной карьеры в быстро меняющемся мире.

Анализ теоретических основ и методических подходов к реализации моделей смешанного обучения при формировании иноязычной компетенции в высшей школе позволяет говорить о закономерном и необратимом характере изменений в образовательном ландшафте. Переход к гибридным формам организации учебного процесса обусловлен не только технологическим прогрессом, но и эволюцией когнитивных стилей современного студенчества, а также трансформацией требований рынка труда к выпускникам университетов. Интеграция очного и электронного компонентов создает уникальную педагогическую среду, обладающую свойствами гибкости, адаптивности и персонализации, что является критически важным для эффективного освоения иностранного языка в условиях ограниченного временного ресурса.

Список литературы

1. Войтенко Ю.А. Обучение английскому языку как иностранному с помощью технологии смешанного обучения // Известия Саратовского военного института войск национальной гвардии. 2023. № 3 (12). С. 2-8.
2. Гадоев К.Х. Эволюция смешанного обучения в профессиональном языковом образовании: от традиции к цифровой трансформации // Вестник института языков. 2025. № 3 (59). С. 404-410.
3. Глушко Н.А., Женченко В.В. Статистический анализ внедрения смешанной модели обучения на занятиях по английскому языку в вузе // Управление образованием: теория и практика. 2024. № 6-1. С. 227-238.
4. Дигтяр О.Ю. Технология введения, закрепления и отработки иноязычной лексики обучающихся в условиях смешанного обучения в вузе // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 5 (102). С. 169-172.
5. Долгова Н.И. Организация образовательного процесса по иностранному языку для студентов института профессионального образования по модели смешанного обучения // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. 2023. № 3 (56). С. 31-36.
6. Кривко Н.Н. Возможности использования технологий смешанного обучения в организации самостоятельной работы обучающихся неязыкового вуза (на материале иностранного языка) // Образование и общество. 2023. № 5 (142). С. 26-31.
7. Кузьмина К.А., Баженова Е.И., Ткачева И.А. Технология смешанного обучения профессиональному иностранному языку студентов вуза // Человеческий капитал. 2023. № 4 (172). С. 245-258.
8. Михайловская К.В., Проняева М.В. Применение смешанного обучения в вузе // Оригинальные исследования. 2025. Т. 15. № 9. С. 12-17.

9. Набирухина А.В., Баранова О.И., Кубачева К.И., Войлокова Е.А. Эффективность смешанного формата обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2023. № 3-1. С. 78-84.
10. Репринцева Ю.С. Проектирование модели смешанного обучения в реализации программ естественно-научного профиля // География и экология в школе XXI века. 2023. № 2. С. 61-65.
11. Сергеева Т.А. Разработка модели на основе смешанного обучения для преподавания иностранных языков // Организация работы с молодежью. 2023. № 3. С. 43-47.
12. Синкина А.В., Шаламова О.О. Смешанное обучение как способ развития иноязычной речевой компетенции среди студентов языкового вуза // Власть истории и история власти. 2025. Т. 11. № 4 (62). С. 47-53.
13. Старостина Н.А. Смешанное обучение иностранному языку: принципы, модели и методы эффективного внедрения в учебный процесс в вузе // Этносоциум и межнациональная культура. 2024. № 10 (196). С. 26-32.
14. Фролова В.П., Чигирин Е.А., Воронкова И.С. Применение технологии смешанного обучения в контексте иноязычной подготовки аспирантов // Глобальный научный потенциал. 2024. № 4-2 (157). С. 79-83.
15. Хинкина М.И. Теоретический анализ преимуществ смешанного образования в рамках самостоятельной работы // Педагогический журнал. 2023. Т. 13. № 6-1. С. 230-235.

Effectiveness of the blended learning model in the development of academic and professional foreign-language competence at a university

Khava A. Gazimaeva

Assistant

A.A. Kadyrov Chechen State University

Grozny, Russia

gazimaeva@chesu.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Timerlan I. Usmanov

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor

Chechen State Pedagogical University

Grozny, Russia

usmanov@chspu.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 08.12.2025

Accepted 18.12.2025

Published 30.12.2025

UDC 378.147

DOI 10.25726/b3683-8578-5149-d

EDN CPBCTO

VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The article examines the effectiveness of the blended learning model as a pedagogical system that ensures the development of academic and professional foreign-language competence of students at a non-

linguistic university in the context of the digital transformation of higher education and limited classroom time. Analytical interpretation of the phenomenon of blended learning conceptualizes it as a synergistic organization of face-to-face and online interaction, where the format is determined by didactic appropriateness and the specifics of language acquisition stages. It is shown that the digital environment expands access to authentic academic and professional materials, supports multimodal modes of information presentation, and contributes to the development of academic practices (working with scholarly information, academic writing, public argumentation). With regard to professional communication, the integrative structure of competence is emphasized, including linguistic, discursive, sociocultural, and strategic components; it is noted that transferring the initial practice of language resources to the online environment and using variations such as the flipped classroom free up face-to-face time for case studies, project-based work, role-play scenarios, and discussions approximating quasi-professional situations. A significant effect of blended learning is the transformation of the learner's subject position: the role of self-regulation, learner autonomy, and motivation increases; however, these outcomes are associated with the need for pedagogical support, the development of digital literacy, time management skills, and norms of online communication. The significance of high-quality design of the electronic educational environment as an interactive space for feedback and collaboration is substantiated, with mandatory consideration of cognitive load and navigational transparency. Assessment tools that shift the emphasis toward formative practices (portfolios, automated feedback, peer review) are analyzed separately, enhancing reflexivity and the quality of academic writing. The adaptability of the model to different fields of study is demonstrated, including opportunities for content and language integrated learning, and risks of formalization, the digital divide, and methodological inertia are identified, necessitating the updating of quality standards and professional development of instructors.

Keywords

blended learning, foreign-language competence, academic writing, professional communication, digital educational environment.

References

1. Voitenko Yu.A. Teaching English as a foreign language using blended learning technology // *Proceedings of the Saratov Military Institute of the National Guard Troops*. 2023. No. 3 (12). Pp. 2–8.
2. Gadoev K.Kh. Evolution of blended learning in professional language education: from tradition to digital transformation // *Bulletin of the Institute of Languages*. 2025. No. 3 (59). Pp. 404–410.
3. Glushko N.A., Zhenchenko V.V. Statistical analysis of the implementation of a blended learning model in English language classes at a university // *Education management: theory and practice*. 2024. No. 6-1. Pp. 227–238.
4. Digtyar O.Yu. Technology of introduction, consolidation, and practice of foreign language vocabulary of students in the conditions of blended learning at a university // *World of science, culture, education*. 2023. No. 5 (102). Pp. 169–172.
5. Dolgova N.I. Organization of the educational process in a foreign language for students of an institute of vocational education based on the blended learning model // *Bulletin of Altai State Pedagogical University*. 2023. No. 3 (56). Pp. 31–36.
6. Krivko N.N. Possibilities of using blended learning technologies in organizing independent work of students of a non-linguistic university (based on foreign language material) // *Education and society*. 2023. No. 5 (142). Pp. 26–31.
7. Kuzmina K.A., Bazhenova E.I., Tkacheva I.A. Technology of blended learning of a professional foreign language for university students // *Human capital*. 2023. No. 4 (172). Pp. 245–258.
8. Mikhailovskaya K.V., Pronyaeva M.V. Application of blended learning in higher education // *Original research*. 2025. Vol. 15. No. 9. Pp. 12–17.
9. Nabirukhina A.V., Baranova O.I., Kubacheva K.I., Voilokova E.A. Effectiveness of the blended format of foreign language teaching for students of non-linguistic universities // *Modern science: topical problems of theory and practice. Series: Humanities*. 2023. No. 3-1. Pp. 78–84.

10. Reprintseva Yu.S. Design of a blended learning model in the implementation of natural science programs // Geography and ecology at school of the XXI century. 2023. No. 2. Pp. 61–65.
11. Sergeeva T.A. Development of a model based on blended learning for teaching foreign languages // Organization of work with youth. 2023. No. 3. Pp. 43–47.
12. Sinkina A.V., Shalamova O.O. Blended learning as a means of developing foreign language communicative competence among students of a linguistic university // Power of history and history of power. 2025. Vol. 11. No. 4 (62). Pp. 47–53.
13. Starostina N.A. Blended foreign language teaching: principles, models, and methods of effective implementation in the educational process at a university // Ethnosocium and interethnic culture. 2024. No. 10 (196). Pp. 26–32.
14. Frolova V.P., Chigirin E.A., Voronkova I.S. Application of blended learning technology in the context of foreign language training of postgraduate students // Global scientific potential. 2024. No. 4-2 (157). Pp. 79–83.
15. Khinkina M.I. Theoretical analysis of the advantages of blended education within the framework of independent work // Pedagogical journal. 2023. Vol. 13. No. 6-1. Pp. 230–235.

Институализация изучения математики на углубленном уровне в советской средней общеобразовательной школе

Виктор Владимирович Фурин

Заместитель исполнительного директора

Московский центр непрерывного математического образования

Москва, Россия

vfurin@yandex.ru

ORCID 0009-0003-7717-0294

Алексей Александрович Якута

Доктор педагогических наук, доцент, доцент кафедры Общей физики

Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова

Москва, Россия

YakutaAA@my.msu.ru

ORCID 0000-0001-7830-5224

Поступила в редакцию 22.10.2025

Принята 09.11.2025

Опубликована 30.12.2025

УДК 37.02

DOI 10.25726/o2001-4668-1496-o

EDN LTUUXI

BAK 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

В статье прослежены процессы становления общественных и государственных институций, обеспечивавших изучение математики на углубленном уровне в советской средней общеобразовательной школе. Анализу подвергнуты нормативно-правовые документы, изданные в 1918-1988 гг. высшими партийными, комсомольскими и советскими государственными органами в целях создания условий, необходимых для надлежащего функционирования советской системы общего образования. Обоснованно выделены три этапа институализации изучения математики на углубленном уровне в советской средней общеобразовательной школе. На протяжении первого (подготовительного) этапа (1918-1957 гг.) соответствующие государственные институции отсутствовали, а обучение школьников математике на углубленном уровне осуществлялось в форме математических олимпиад и математических кружков, которые можно считать прообразом упомянутых институций. В течение второго (процессуального) этапа (1958-1983 гг.) протекали собственно процессы вышеуказанной институализации, в результате чего сформировалась нормативно-правовая база, закреплявшая возможность создания школ и классов с углубленным изучением отдельных предметов (в том числе и математики). Третий (модификационный) этап (1984-1991 гг.) характеризовался нестабильностью статуса соответствующих институций (упомянутых школ и классов) в связи с наличием противоречий между законодательно закрепленной необходимостью возврата к исключительно факультативной форме реализации в школе углубленного изучения отдельных учебных предметов и стремлением государства и общества к осуществлению значительного реформирования советской системы общего среднего образования, характерным для периода «перестройки» (конец 1980-х гг.).

Ключевые слова

общее образование, математическое образование, углубленный уровень обучения, институализация, советская школа, образование в СССР.

Введение

Действующие в настоящее время федеральные государственные образовательные стандарты основного общего образования (утв. приказом Минпросвещения России от 31.05.2021 № 287, ред. от 18.06.2025) и среднего общего образования (утв. приказом Минобрнауки России от 17.05.2012 № 413, ред. от 12.02.2025) предусматривают возможность изучения учебного предмета «Математика» как на базовом, так и на углубленном уровне (см. п. 45.5.2 и п. 9.7 упомянутых документов, соответственно). Предметное содержание данного учебного предмета при его изучении на указанных уровнях различно, что было нормативно формализовано лишь в 2023 г. путем утверждения федеральных образовательных программ основного общего образования (утв. приказом Минпросвещения России от 18.05.2023 № 370, ред. от 09.10.2024) и среднего общего образования (утв. приказом Минпросвещения России от 18.05.2023 № 371, ред. от 09.10.2024) – см. п. 147 и п. 112 этих программ, соответственно.

Однако общеизвестно, что изучение математики на углубленном уровне начало осуществляться в отечественной школе достаточно давно. Об этом, в частности, свидетельствует наличие устоявшейся к настоящему времени неофициальной педагогической терминологии, характеризующей соответствующие образовательные практики (например – «углубленное изучение математики», «олимпиадная математика»). В связи с этим возникает потребность в поиске ответа на вопрос: каким образом протекали процессы институализации изучения математики на углубленном уровне в советской средней общеобразовательной школе (ССОШ)?

Целью данного исследования являлся ретроспективный анализ институализации изучения математики на углубленном уровне в ССОШ. В процессе достижения этой цели были решены следующие задачи: выявлены практики реализации изучения математики на углубленном уровне в ССОШ в первой половине XX века; установлена нижняя хронологическая граница перехода от этих практик к указанной институализации; проанализирована нормативно-правовая база, обеспечивавшая на протяжении 1960-1980-х годов эту институализацию; обоснованно выявлены и охарактеризованы три этапа данной институализации. Полученные результаты представляют значительный историко-педагогический интерес, поскольку их комплексное осмысление является одним из шагов на пути к формированию полноформатной картины истории развития отечественного математического общего образования.

Рассмотрению различных аспектов истории указанного образования в советский и в постсоветский периоды посвящено значительное число научных работ. Ее общий обзор до 1972 года дан в монографии (Белый, 1975), в которой значительное внимание уделено эволюции программ по математике для общеобразовательной школы. Историческая ретроспектива качества математического образования представлена в монографии (Костенко, 2013). Огромное влияние на развитие отечественного общего математического образования оказала так называемая «Колмогоровская реформа» 1960-1970-х годов, ход и результаты которой полноформатно освещены в публикациях и трудах (Абрамов, 2003; Богуславский, 2023; Садовников, 2024). Указанное развитие нельзя рассматривать в отрыве от процессов социально-экономических перемен в советском и российском обществе (Атанасян, 2018).

В целом, современное состояние российского математического общего образования является закономерным результатом его развития в период существования СССР (Добудько, 2013). Тенденции развития и актуальные проблемы школьного математического образования на современном этапе, рассматриваемые в контексте исторических традиций, представлены в публикации (Каракозов, 2024). Анализ упомянутых и ряда иных работ позволяет констатировать, что, несмотря на широчайший спектр освещенных в них вопросов, исследуемая нами проблема – институализация изучения математики на углубленном уровне в ССОШ – до сих пор не была исследована достаточно полно.

Материалы и методы исследования

В качестве источниковой базы были использованы изданные в 1918-1991 годах нормативно-правовые документы высших партийных, комсомольских и советских государственных органов, директивы которых были обязательными для исполнения руководящими работниками системы общего образования Российской Советской Федеративной Социалистической Республики (РСФСР) и Союза Советских Социалистических Республик (СССР) – Центрального Комитета Всесоюзной коммунистической партии большевиков (ЦК ВКП(б)), Центрального комитета Коммунистической партии Советского Союза (ЦК КПСС), Народного комиссариата просвещения РСФСР (Наркомпрос РСФСР), Центрального исполнительного комитета СССР (ЦИК СССР), Совета народных комиссаров СССР (СНК СССР), Совета Министров СССР (Совмин СССР), Верховного Совета СССР (ВС СССР), Верховного Совета Российской Федерации (ВС РФ), Государственного комитета СССР по народному образованию (Госкомобразование СССР).

Анализ указанных источников осуществлялся с позиций двух взаимосвязанных методологических подходов: историко-аналитического и историко-контекстного. В рамках первого из них состояние институций, сложившихся в СССР к концу 1991 года и обеспечивавших на тот момент изучение математики на углубленном уровне в ССОШ, прослеживалось ретроспективно, рассматривалось с позиций прошлого и трактовалось во взаимосвязи с последовательным развитием соответствующей нормативно-правовой базы. В рамках второго из упомянутых методологических подходов развитие соответствующих институций рассматривалось в контексте социокультурных, экономических и политических факторов и обстоятельств, характерных для периодов существования РСФСР и СССР.

Результаты и обсуждение

Отправным пунктом исторического процесса развития изучения математики в ССОШ можно считать 16 октября 1918 года – в этот день было опубликовано (одновременно с Положением о единой трудовой школе РСФСР) обращение Государственной комиссии по просвещению «Основные принципы единой трудовой школы». В данном документе была отмечена важность систематического изучения школьниками под руководством специалистов различных учебных предметов, в число которых входила и математика, однако указывалось, что «занятия эти, разумеется, в свою очередь должны быть проникнуты трудовым методом усвоения» (Архив..., 2012).

При таком подходе к процессу обучения (через трудовую деятельность) в лучшем случае могло быть обеспечено освоение обучающимися предметного содержания школьного курса математики лишь на минимально необходимом уровне, но не на углубленном. При этом высшие учебные заведения по-прежнему ощущали объективную потребность в выпускниках школы, обладающих приемлемым уровнем математической подготовки. Так, в постановлении Наркомпроса РСФСР «Об организации рабочих факультетов при университетах» (опубликовано 11 сентября 1919 г.) было отмечено, что рабочие и крестьяне не могут «фактически и широко использовать свое право поступления в высшие учебные заведения», поскольку препятствием к этому «служит недостаточная подготовленность пролетарских масс к занятиям в стенах высшей школы, особенно по предметам точного знания (математика, физика, химия и др.)» (Собрание узаконений, 1943) (здесь и далее – в цитатах слова выделены курсивом авторами статьи).

Ситуация усугублялась отсутствием единых программ, регламентировавших обязательное предметное содержание общего математического образования. Школьные учителя были вынуждены самостоятельно составлять планы проведения уроков, ориентируясь на примерные программы, первые из которых были опубликованы в 1918 г. (Примерные программы..., 1918). Им на смену пришли программы 1920-1921 гг. (Примерные программы... 1920; Примерные программы..., 1921), разработанные Комиссиями по составлению программ по математике при Отделе Единой Трудовой Школы Наркомпроса РСФСР. Составители последних из упомянутых программ полагали, что изучение математики в школе необходимо, в первую очередь, в связи с воспитательным характером ее методов;

при этом прямо утверждалось, что «образовательное значение математики невелико» (Примерные программы..., 1920).

В 1922-1923 годах Государственный ученый совет (ГУС) Наркомпроса РСФСР опубликовал очередной вариант учебных программ для общеобразовательных школ (так называемые «схемы ГУСа» или «колонки ГУСа»), которые были обновлены уже в 1925 г. Эти программы основывались на принципе связи школы с жизнью и предусматривали замену предметного принципа изложения материала «комплексным методом». Схемы ГУСа носили рамочный характер (см., напр., (Новые программы, 1923)), а их конкретное воплощение в виде учебных программ и приспособление к местным условиям осуществлялись губернскими (областными) органами управления народным образованием (Есипов, 1925). В таких условиях программы по математике, составленные местными учителями, обладали значительной разнородностью, так как в трактовке схем ГУСа допускался достаточно широкий произвол. Важно отметить, что ГУС требовал в первую очередь обеспечить при реализации новых программ использование «трудового метода» с целью создания максимально тесной связи школьного образования с насущными задачами местного производства и сельского хозяйства.

В тех обстоятельствах изучение какого-либо предмета (в частности, математики) на углубленном уровне было практически неосуществимо. В процессе практического применения комплексного метода обучения руководителям системы образования стало ясно, что он не может обеспечить уровень знаний, необходимый выпускникам школы для поступления в высшие учебные заведения и техникумы. В связи с этим в 1927-1928 гг. ГУС ввел в действие программы второго выпуска, которыми фактически «были созданы условия для введения обязательных учебных планов и программ, построенных по предметному принципу» (Богуславский, 2025). Требования о разработке таких планов и программ, а также необходимых для работы по ним учебников, были сформулированы в постановлениях ЦК ВКП(б) от 25 августа 1931 г. «О начальной и средней школе», от 25 августа 1932 г. «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе», от 12 февраля 1933 г. «Об учебниках для начальной и средней школы». Наркомпросам союзных республик было предложено «немедленно организовать научно-марксистскую проработку программ, обеспечив в них точно очерченный круг систематизированных знаний (родной язык, математика, физика, химия, география, история)» (Коммунистическая партия, 1984). Наркомпросу РСФСР было предписано «предусмотреть увеличение количества часов на математику, построив курс математики в начальной и средней школе таким образом, чтобы обеспечить переход к следующим ступеням профтехнического образования» (Цит. по: Народное образование, 1974). Помимо этого, Наркомпросу РСФСР и Объединению государственных книжно-журнальных издательств (ОГИЗ) было поручено к 15 июля 1933 г. «обеспечить на деле издание стабильных учебников, рассчитанных на применение их в течение большого ряда лет (родной язык, математика, география, физика, химия, естествознание и т.д.)» (Цит. по: Народное образование, 1974). Стабильные учебники предполагалось ввести в учебный процесс с 1 сентября 1933 г.

Характерно, что уже в упомянутом постановлении ЦК ВКП(б) «О начальной и средней школе» было указано на необходимость «создать в каждом районе и во всех городах сеть образцовых школ, поставив их в более благоприятные материальные условия и сосредоточив в них лучшие педагогические силы, с тем чтобы учительские массы, рабочие, колхозники и учащиеся могли на практике учиться у них строительству политехнической школы» (Коммунистическая партия, 1984). Данное партийное указание можно рассматривать как важную предпосылку, уже в 1931 г. обусловившую потенциальную возможность институализации в дальнейшем углубленного изучения ряда учебных предметов в специализированных школах.

Одновременно были повышены требования к качеству знаний абитуриентов – постановлением ЦИК СССР от 19 сентября 1932 г. «Об учебных программах и режиме в высшей школе и техникумах» предписывалось «ввести вступительные испытания вне зависимости от окончания рабфака, техникума и т.д. для всех поступающих в высшие учебные заведения по математике, химии, физике, родному языку и обществоведению» (Собрание законов, 1932) (экзамены по этим же предметам были установлены и для поступающих в техникумы). Через четыре года перечень вступительных испытаний был расширен

постановлением СНК СССР и ЦК ВКП(б) от 23 июня 1936 г. «О работе высших учебных заведений и о руководстве высшей школой» (Решения партии, 1967).

Необходимость в подготовке к сдаче таких экзаменов значительно повысила актуальность различных видов внеурочной работы, направленных, в том числе, на реализацию обучения старшеклассников математике на углубленном уровне и на выявление математически одаренной молодежи. Важными формами такой работы стали математические олимпиады и математические кружки.

Первая в СССР крупная олимпиада по математике, к участию в которой были приглашены выпускники средних школ и рабфаков, была проведена весной 1934 года в Ленинградском государственном университете им. А.С. Бубнова (ЛГУ). Следует отметить, что с учащимися, допущенными к заключительному туру олимпиады, организаторами олимпиады «предварительно были проведены при ЛГУ специальные дополнительные занятия, состоявшие в решении специально составленных задач, чтении лекций, разъяснении некоторых вопросов и пр.» (Чистяков, 1934). В следующем 1935 году в Московском государственном университете имени М.Н. Покровского (МГУ) была проведена первая московская математическая олимпиада. Характерно, что и в Москве между первым и вторым турами данной олимпиады для ее участников была организована усиленная подготовка к интеллектуальным состязаниям: ведущие профессора МГУ провели консультации и прочли лекции для школьников, которые также были приглашены на собрания Школьного математического кружка при Академии наук СССР (АН СССР). Благодаря этому «олимпиада потеряла черты чисто спортивного состязания и приобрела большое образовательное и воспитательное значение» (Бончковский, 1936). Обе упомянутые олимпиады стали традиционными и проводятся до настоящего времени.

Можно констатировать, что математические олимпиады с момента начала своего проведения стали играть важную образовательную роль, поскольку в процессе подготовки к ним старшеклассникам преподавали дополнительный материал, изучение которого не было предусмотрено школьной программой. Фактически таким образом в то время указанным способом начало реализовываться внешкольное обучение математике на углубленном уровне для небольшой группы обучающихся, проявлявших заинтересованность в этом.

В этот же период начали эффективно развиваться математические кружки, на которых занятия для школьников зачастую вели студенты, лишь недавно сами ставшие победителями первых математических олимпиад. Среди таких студентов следует особо отметить Д.О. Шклярского (Бончковский, 1936), который сам, будучи школьником, посещал занятия серьезного математического кружка, руководимого А.И. Фетисовым – известным советским педагогом, автором учебников и многочисленных методических пособий по математике. Победив в 1936 году на второй Московской математической олимпиаде и став студентом механико-математического факультета МГУ, Д.О. Шклярский в 1937-1941 годах руководил одной из секций университетского математического кружка. Несмотря на юный возраст, он, обладая незаурядными педагогическими способностями, внес значительный вклад в развитие в Москве математического кружкового движения, являвшегося частью нарождавшейся тогда системы обучения школьников математике на углубленном уровне. Математик Л.И. Головина в статье, посвященной памяти погибшего в годы Великой Отечественной войны Д.О. Шклярского, отмечала: «Совершенно уникальна его роль в истории школьного математического кружка при МГУ. За свои студенческие годы он успел оказать самое серьезное, решающее влияние на поколение тогдашних старших школьников» (Головина, 1970).

Важную роль в дальнейшем развитии кружкового движения как формы дополнительного образования, которая могла обеспечить преподавание отдельных предметов школьной программы на углубленном уровне, играла комсомольская организация. В постановлении состоявшегося в апреле 1936 года X съезда Всесоюзного ленинского коммунистического союза молодежи (ВЛКСМ) «О работе комсомола в начальной, неполной средней и средней школе» было отмечено, что в школе «преподавание важнейших предметов, особенно родного языка, гражданской истории и математики, ведется неудовлетворительно» (Товарищ комсомол..., 1969). Съезд постановил, что «комсомольским и пионерским организациям школ, совместно с директорами и всем педагогическим коллективом школ,

необходимо: шире развернуть работу кружков (литературных, математических, по физике, географических, химических), направляя их деятельность на углубление и развитие получаемых в школе знаний» (Товарищ комсомол..., 1969). Однако, несмотря на намеченные меры, X пленум Центрального комитета ВЛКСМ в Постановлении «О работе комсомола в начальной и средней школе» (опубликовано 10 января 1940 г.) констатировал, что «во многих школах успеваемость части учащихся, главным образом по русскому языку и математике, продолжает оставаться низкой» (Товарищ комсомол..., 1969). В резолюции очередного XI съезда ВЛКСМ «О работе комсомола в школе», принятой 7 апреля 1949 г., перед школьными комсомольскими организациями была поставлена задача «помогать учителям в организации для учащихся 7-10-х классов кружков по отдельным отраслям знаний с учетом возраста и интересов школьников» (Товарищ комсомол..., 1969).

Проведенное рассмотрение дает основания для выделения первого (подготовительного) этапа (1918-1957 гг.) институализации изучения математики на углубленном уровне в ССОШ. К концу 1950-х годов отсутствовали институты, обеспечивавшие углубленное изучение математики в общеобразовательной школе, но уже устоялся комплекс специфических образовательных практик (прежде всего, это школьные математические олимпиады и кружки), которые не были формализованы. Ни усилия отдельных энтузиастов по развитию практики проведения математических олимпиад и созданию сети математических кружков, ни масштабная деятельность школьных комсомольских организаций, направленная на оказание помощи педагогическим коллективам школ по организации углубленного внеурочного изучения некоторых учебных предметов, не могли оказать существенного влияния на общий уровень школьного математического образования в стране, который в целом оставался сравнительно невысоким. Таким образом, можно констатировать, что к концу 1950-х годов изучение математики на углубленном уровне в ССОШ не было институализировано и реализовывалось в форме математических олимпиад и математических кружков, которые являлись прообразами соответствующих институций.

Для создания централизованной системы, обеспечивающей изучение математики на углубленном уровне в ССОШ, и при том единообразно и адекватно функционирующей в советском правовом поле, было необходимо принятие соответствующих решений высшими партийными органами и органами государственного управления.

Первое такое решение содержалось в тезисах ЦК КПСС и Совмина СССР «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в стране» (проект тезисов одобрен Постановлением Пленума ЦК КПСС от 12 ноября 1958 года (Коммунистическая партия, 1986). В документе говорилось о необходимости проработки вопроса «о создании специальных школ для молодежи, имеющей особые склонности и способности к математике, физике, химии, биологии» (Народное образование, 1974). Но лишь 23 августа 1963 года Совмин СССР принял постановление № 905 «Об организации специализированных школ-интернатов физико-математического и химико-биологического профиля», согласно которому было необходимо «организовать в порядке опыта» при Московском, Ленинградском, Новосибирском и Киевском государственных университетах «специализированные школы-интернаты физико-математического и химико-биологического профиля с трехлетним сроком обучения». Проект данного постановления был направлен в ЦК КПСС в качестве приложения к письму, содержащему обоснование необходимости первоочередного создания физико-математической школы-интерната в Москве. Данное письмо подписали президент АН СССР академик М.В. Келдыш, пять министров Совмина СССР (радиоэлектронной промышленности А.И. Шокин, радиотехнической промышленности В.Д. Калмыков, авиационной промышленности П.В. Дементьев, оборонной промышленности С.А. Зверев, высшего образования член-корреспондент АН СССР В.П. Елютин), министр просвещения РСФСР Е.И. Афанасенко, ректор МГУ имени М.В. Ломоносова И.Г. Петровский и академик АН СССР И.К. Кикоин (Найда, 2008). В организации школ-интернатов, оперативно созданных после подписания упомянутого постановления, принимали активное участие выдающиеся советские математики – академики АН СССР А.Н. Колмогоров, И.Г. Петровский, М.А. Лаврентьев, а также член-корреспондент АН СССР Д.К. Фаддеев.

Консолидированное мнение ряда крупных ученых и высокопоставленных государственных деятелей о целесообразности создания в СССР специализированных школ, на базе которых должно было осуществляться обучение математике и физике на углубленном уровне, явилось важным шагом на пути к формированию соответствующих образовательных институций. 10 ноября 1966 года ЦК КПСС и Совмин СССР издали совместное постановление «О мерах дальнейшего улучшения работы средней общеобразовательной школы». Согласно тексту данного документа определялось возможным «иметь некоторое количество средних школ и классов с углубленным <...> изучением в IX-X (XI) классах математики» (Собрание постановлений..., 1966), а также некоторых других учебных предметов, в том числе и гуманитарных. Полномочиями по открытию таких школ и классов наделялись республиканские министерства просвещения (народного образования).

В начале 1970-х гг. институализация изучения математики на углубленном уровне в ССОШ вошла в завершающую фазу. Постановлением Совмина СССР от 8 сентября 1970 г. № 749 был одобрен Устав средней общеобразовательной школы, который предусматривал создание в СССР сети школ «с углубленным изучением учебных предметов» (Собрание постановлений..., 1970; Собрание узаконений и распоряжений правительства за 1919 г., 1943). В отсутствие надлежащего нормативного регулирования процесс создания таких школ первоначально носил недостаточно системный характер, в связи с чем в совместном Постановлении ЦК КПСС и Совмина СССР от 20 июня 1972 г. «О завершении перехода ко всеобщему среднему образованию молодежи и дальнейшему развитию общеобразовательной школы» была отмечена необходимость «упорядочить работу школ и классов с углубленным изучением отдельных предметов» (Решения партии..., 1974).

Окончательное нормативно-правовое закрепление институции школ и классов, обеспечивавших возможность изучения на углубленном уровне как математики, так и других учебных предметов, произошло в результате принятия ВС СССР закона от 19 июля 1973 г. № 4536-VIII «Об утверждении основ законодательства Союза ССР и союзных республик о народном образовании». В соответствии с данным законом, такие школы и классы организовывались «в целях развития разносторонних интересов и способностей учащихся и их профессиональной ориентации» (Народное образование..., 1974).

Однако в 1984 году началась реализация очередной реформы советской системы общего образования, в связи с чем можно считать завершившимся второй (процессуальный) этап (1958-1983 гг.) институализации изучения математики на углубленном уровне в ССОШ. На протяжении этого этапа был принят корпус нормативно-правовых актов, обеспечивших интенсивное развитие в указанные годы соответствующих институций и образовательных практик.

Для вышеупомянутой реформы 1984 года было характерно «ослабление потенциала предыдущих преобразований, сочетаемое с усилением частичных модификаций, присущих стабилизационным мероприятиям» (Богуславский, 2025). Документ «Основные направления реформы общеобразовательной и профессиональной школы», одобренный решением Пленума ЦК КПСС от 10 апреля 1984 года и постановлением ВС СССР от 12 апреля 1984 года, не содержал упоминаний о школах и классах с углубленным изучением отдельных предметов, а лишь предоставлял учащимся VIII-XI классов «возможность углубленного изучения по их выбору отдельных предметов физико-математического, химико-биологического и общественно-гуманитарного циклов с помощью факультативных занятий» (Решения партии..., 1985).

Эти положения, которые являлись шагом назад в нормативно-правовом обеспечении организации изучения математики на углубленном уровне в ССОШ, не были в полной мере реализованы (в особенности – в части ликвидации школ и классов с углубленным изучением отдельных учебных предметов), поскольку 23 апреля 1985 года на апрельском пленуме ЦК КПСС новым Генеральным секретарем ЦК КПСС М.С. Горбачевым, фактически являвшимся и руководителем советского государства, был выдвинут лозунг «ускорения социально-экономического развития страны» (Материалы..., 1985). В сделанном на этом пленуме докладе им было уделено внимание, в числе прочих, вопросам реализации недавно начатой школьной реформы и отмечено, что «сейчас требуется не формально, а содержательно подойти к поставленным задачам и кардинально улучшить качество обучения и воспитания подрастающих поколений» (Материалы..., 1985). На Пленуме ЦК КПСС,

состоявшемся 27 января 1987 года, в постановлении «О перестройке и кадровой политике» также была сформулирована в качестве одной из важнейших задач осуществить «последовательное проведение реформы общеобразовательной и профессионально-технической школы» (Коммунистическая партия, 1989).

На февральском Пленуме 1988 года (17-18 февраля) член Политбюро ЦК КПСС, секретарь ЦК КПСС Е.К. Лигачев сделал доклад «О ходе перестройки средней и высшей школы и задачах партии по ее осуществлению», по итогам обсуждения которого было принято одноименное постановление. В этом документе, среди прочих, была поставлена задача «развивать сеть специализированных школ и классов с углубленным изучением различных предметов». Кроме того, Совету Министров СССР было поручено «внести предложения об изменениях и дополнениях в ранее принятые документы по реформе общеобразовательной и профессиональной школы, перестройке высшего и среднего специального образования» (Материалы..., 1988).

Во исполнение соответствующих партийных решений 1 июня 1988 года приказом Госкомобразования СССР был создан Временный научно-исследовательский коллектив (ВНИК) «Школа» (Романов, 2013). Его руководителем был назначен заведующий лабораторией НИИ общей педагогики Академии педагогических наук СССР Э.Д. Днепров. В состав ВНИК были включены многие крупные ученые, являвшиеся специалистами в области педагогики и психологии, философии и экономики, юриспруденции и социологии, а также ряд известных представителей педагогической общественности. К августу 1988 года ими был разработан проект новой Концепции общего среднего образования. В этом документе провозглашался «принципиально новый подход к построению третьей ступени средней общеобразовательной школы» и, в частности, отмечалось, что «Для обеспечения более глубокой дифференциации обучения школа III ступени может ввести одно или несколько направлений (гуманитарное, физико-математическое, химико-биологическое, экономическое, техническое, сельскохозяйственное, художественное и другие)» (Концепция, 1988). Фактически это означало возврат к возможности реализации в ССОШ разнообразных форм учебной деятельности, которые могли обеспечить, в том числе, и изучение старшеклассниками математики на углубленном уровне.

Хотя положения данной Концепции так и не были формализованы в каких-либо нормативно-правовых актах, отечественная система общего образования чутко среагировала на ожидаемые изменения подходов к осуществлению углубленного изучения в ССОШ отдельных учебных предметов, в том числе, и математики. Об этом, в частности, свидетельствует факт подготовки и официальной публикации в 1991 году Госкомобразования СССР отдельных программ по математике для школ, работающих по базисному учебному плану и для школ (классов) с углубленным изучением математики (Математика, 1991).

Таким образом, можно выделить третий (модификационный) этап (1984-1991 гг.) институализации изучения математики на углубленном уровне в ССОШ, для которого были характерны значительные противоречия между требованиями, сформулированными в «Основных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы» и идеями, заложенными членами ВНИК «Школа» в проект подготовленной ими новой Концепции общего среднего образования.

Многие предложения, содержащиеся в упомянутой Концепции и в других документах, подготовленных ВНИК «Школа», были учтены при разработке Закона Российской Федерации от 10.07.1992 № 3266–1 «Об образовании», принятого ВС РФ. Данный законодательный акт сыграл важнейшую роль в обеспечении дальнейшего функционирования и последовательного реформирования общеобразовательной школы в новых общественно-политических и социально-экономических условиях, сложившихся в нашей стране после 1991 года

Заключение

В результате проведенного исследования можно сделать следующие выводы. До 1957 года изучение математики на углубленном уровне в ССОШ не было ни институализировано, ни нормативно закреплено, в связи с чем оно осуществлялось преимущественно в форме проведения математических кружков и олимпиад, которые служили прообразами соответствующих институций. Процесс

институализации изучения математики на углубленном уровне в ССОШ начался в 1958 году, когда на уровне ЦК КПСС и Совмина СССР было официально высказано мнение о необходимости проработки вопроса о создании специализированных (в том числе, математических) школ. В 1966 году указанными руководящими органами было постановлено считать возможным создание не только специализированных школ, но и отдельных классов с углубленным изучением математики, что и было в 1970 году закреплено в Уставе средней общеобразовательной школы, а в 1973 году зафиксировано в Основах законодательства Союза ССР и Союзных Республик о народном образовании.

На этом рассматриваемая институализация в целом завершилась, однако в 1984 году после утверждения «Основных направлений реформы общеобразовательной и профессиональной школы» была предпринята попытка отказа от концепции, предусматривавшей возможность реализации изучения математики на углубленном уровне в специализированных школах и классах, в пользу подхода, основанного на широком внедрении факультативных занятий. Планируемая возвратно-стабилизационная реформа школы 1984 года не была в полной мере реализована в связи с выдвинутым в СССР лозунгом, предусматривавшим необходимость «перестройки» всех сфер экономической и общественной жизни нашей страны. Дальнейшее развитие нормативно-правового обеспечения возможности изучения математики на углубленном уровне в отечественной средней общеобразовательной школе во многом определялось проектами документов, разработанных в конце 1980-х годов ВНИК «Школа». Сформулированные в этих документах положения, в совокупности с реальным состоянием институций, обеспечивавших изучение в ССОШ отдельных учебных предметов (включая математику) на углубленном уровне, оказали значительное влияние на содержание обновленного законодательства Российской Федерации в области образования, формирование которого осуществлялось в 1990-е годы.

Таким образом, итоги проведенного исследования позволяют обоснованно выделить три этапа институализации изучения математики на углубленном уровне в советской средней общеобразовательной школе: 1918-1957 годы (подготовительный – становление и развитие отдельных форм организации образовательной деятельности, предшествовавших возникновению соответствующих институций); 1958-1983 годы (процессуальный – формирование необходимой нормативно-правовой базы и указанных институций); 1984-1991 годы (модификационный – попытки осуществления разнонаправленных мероприятий реформационного характера в целях сущностной модификации упомянутых институций).

Список литературы

1. Абрамов А.М. О положении с математическим образованием в средней школе (1978–2003). М.: Фазис, 2003. С. 5-62.
2. Архив новейшей истории России. Серия «Публикации». Т. XII: Культура, наука и образование. Октябрь 1917-1920 г. Протоколы и постановления Наркомпроса РСФСР: В 3-х кн. Кн. 1. Октябрь 1917-1918 г. М.: Российская политическая энциклопедия, 2012. С. 618.
3. Атанасян С.Л., Сафуанов И.С. К истории школьного математического образования: роль социально-экономических перемен и обыденного сознания // Наука и школа. 2018. № 5. С. 35-40.
4. Белый Б.Н., Маслова Г.Г. Развитие преподавания математики в общеобразовательной средней школе. В сб.: История математического образования в СССР. Киев: Научная мысль, 1975. С. 17-91.
5. Богуславский М.В. Современные проблемы образования в историко-педагогическом осмыслении: моногр. М.: МЦНМО, 2025. С. 366; 371.
6. Богуславский М.В., Садовников Е.Ю. Научно-педагогические подходы к реформированию содержания общего математического образования 1970-х гг. // Проблемы современного образования. 2023. № 3. С. 115-126.
7. Бончковский Р.Н. Московские математические олимпиады 1935 и 1936 гг. М.–Л.: ГОНТИ НКТП СССР. 1936. С. 8; 69.

8. Головина Л.И. Давид Оскарович Шклярский (1918–1942) // Успехи математических наук. 1970. Т. 25. Вып. 3(153). С. 250.
9. Добудько Т.В., Тюжина И.В. Развитие школьной математики в СССР как предпосылка современного состояния российского математического образования // Теория и практика общественного развития. 2013. № 10. С. 190-193.
10. Есипов Б. О местных комплексных программах // Программы ГУСа и местная работа над ними: мат. подсекции педагог. работы науч.-пед. секции ГУСа под ред. С.Т. Шацкого. М.: Работник просвещения, 1925. С. 9.
11. Каракозов С.Д., Смирнов В.А. Школьное математическое образование: традиции и современность // Наука и школа. 2024. № 2. С. 95-105.
12. Коммунистическая партия Советского Союза в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК (1898–1986). Т. 5. 1929-1932. М.: Политиздат, 1984. С. 355–357.
13. Коммунистическая партия Советского Союза в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК (1898–1986). Т. 9. 1956-1960. М.: Политиздат, 1986. С. 271.
14. Коммунистическая партия Советского Союза в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК (1898–1988). Т. 15. 1985-1988. М.: Политиздат, 1989. С. 364.
15. Концепция общего среднего образования: проект // Учительская газета. 1988.
16. Костенко И.П. Проблема качества математического образования в свете исторической ретроспективы. Москва, ФГБОУ ВПО РГУПС (филиал в г. Краснодаре). 2013. С. 1-501.
17. Математика. 1. Программа для средней общеобразовательной школы, работающей по базисному учебному плану; 2. Программа для школ (классов) с углубленным изучением математики. М.: Просвещение, 1991. С. 1-126.
18. Материалы Пленума Центрального комитета КПСС, 23 апреля 1985 г. М.: Политиздат, 1985. С. 13; 15.
19. Материалы Пленума Центрального комитета КПСС, 17-18 февраля 1988 г. М.: Политиздат, 1988. С. 64–65; с. 67.
20. Найда О.Н. И.К. Кикоин и интернат при МГУ. В сб.: И.К. Кикоин. Физика и судьба. М.: Наука, 2008. С. 899.
21. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов. 1917-1973 гг. М.: Педагогика, 1974. С. 51, 97, 162; 165.
22. Новые программы для единой трудовой школы (утв. Коллегией Наркомпроса 16 июля 1923 г.). Вып. 1. Первый и второй годы школы I ступени. Первый год школы II ступени. Москва–Петроград: Государственное изд-во, 1923. С. 9-12.
23. Примерные программы по математике. Вып. 1. Математика в Единой Трудовой Школе (вводная статья). М.: Государственное изд-во, 1920. С. 1-8.
24. Примерные программы по математике. Вып. 2. Математика в школе I ступени. М.: Государственное изд-во, 1921. С. 1-30.
25. Примерные программы по математике. Вып. 3. Алгебра и элементы анализа и аналитической геометрии в Единой Трудовой Школе. М.: Государственное изд-во, 1921. С. 1-23.
26. Примерные программы по математике. Вып. 4. Геометрия и тригонометрия в трудовой школе II ступени. М.: Государственное изд-во, 1921. С. 1-24.
27. Примерные программы по математике. Петербург, Отдел подготовки учителей Комиссариата Народного Просвещения Союза Коммун Северной Области. 1918. С. 1-62.
28. Решения партии и правительства по хозяйственным вопросам: сб. док. Т. 2: 1929-1940 гг. Т. 2. М.: Политиздат, 1967. С. 590.
29. Решения партии и правительства по хозяйственным вопросам: сб. док. Т. 9. Февраль 1972 г. – сентябрь 1973 г. М.: Политиздат, 1974. С. 113.
30. Решения партии и правительства по хозяйственным вопросам: сб. документов. Т. 15. Ч. 1. 1983 г. – май 1984 г. М.: Политиздат, 1985. С. 389.

31. Романов А.А. ВНИК «Школа»: забытый эпизод или достояние истории отечественного образования? (к 25-летию со дня основания) // Известия Российской академии образования. 2013. № 2(26). С. 48–58.
32. Садовников Е.Ю. Научно-методические подходы к реформированию содержания общего математического образования в отечественной педагогике 1960-1980-х гг.: дис. ... канд. пед. наук. М.: МГПУ, 2024. С. 1-285.
33. Собрание законов и распоряжений Рабоче-Крестьянского Правительства СССР за 1932 г. № 50-84. Отдел первый. Управление делами Совета Народных Комиссаров СССР и СТО. М.: Советское законодательство, 1932. С. 674.
34. Собрание постановлений правительства СССР за 1966 г. № 1-25. М.: Юридическая литература, 1966. С. 510.
35. Собрание постановлений правительства СССР за 1970 г. № 1-21. М., Юридическая литература, 1970. С. 339.
36. Собрание узаконений и распоряжений правительства за 1919 г. М.: Управление делами Совнаркома СССР, 1943. С. 643.
37. Товарищ комсомол. 1918-1968: документы съездов, конференций и ЦК ВЛКСМ. Т. 1. 1918-1941. М.: Молодая гвардия, 1969. С. 551, 555, 593.
38. Товарищ комсомол. 1918-1968: документы съездов, конференций и ЦК ВЛКСМ. Т. 2. 1941-1968. М.: Молодая гвардия. 1969. С. 85.
39. Чистяков И.И. Итоги Ленинградской математической олимпиады // Математика и физика в средней школе. 1934. № 4. С. 134.

Institutionalization of the study of mathematics at an advanced level in the Soviet secondary school

Viktor V. Furin

Deputy Executive Director
Moscow Center for Continuing Mathematical Education
Moscow, Russia
vfurin@yandex.ru
ORCID 0009-0003-7717-0294

Alexey A. Yakuta

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of General Physics
Lomonosov Moscow State University
Moscow, Russia
YakutaAA@my.msu.ru
ORCID 0000-0001-7830-5224

Received 22.10.2025

Accepted 09.11.2025

Published 30.12.2025

UDC 37.02

DOI 10.25726/o2001-4668-1496-o

EDN LTUUXI

VAK 5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

The article traces the processes of formation of public and state institutions that ensured the study of mathematics at an advanced level in the Soviet secondary school. The normative legal documents issued in 1918-1988 by the highest party, Komsomol and Soviet state bodies in order to create the conditions necessary for the proper functioning of the Soviet system of general education are analyzed. Three stages of the institutionalization of the study of mathematics at an advanced level in the Soviet secondary school have been reasonably identified. During the first (preparatory) stage (1918-1957), there were no relevant state institutions, and in-depth mathematics education for schoolchildren was carried out in the form of mathematical Olympiads and mathematical circles, which can be considered the prototype of these institutions. During the second (procedural) stage (1958-1983), the actual processes of the above institutionalization took place, as a result of which a regulatory framework was formed that consolidated the possibility of creating schools and classes with in-depth study of individual subjects (including mathematics). The third (modification) stage (1984-1991) was characterized by instability of the status of the relevant institutions (the mentioned schools and classes) due to the presence of contradictions between the legislatively fixed need to return to an exclusively optional form of implementation in schools of in-depth study of certain academic subjects and the desire of the state and society to implement significant reforms of the Soviet system of general secondary education, characteristic of the period «Perestroika» (late 1980s).

Keywords

general education, mathematical education, advanced level of education, institutionalization, Soviet school, education in the USSR.

References

1. Abramov A.M. On the situation with mathematical education in secondary schools (1978-2003). M.: Fazis, 2003. pp. 5-62.
2. Archive of the modern history of Russia. Series «Publications». Vol. XII: Culture, science and education. October 1917-1920 Protocols and resolutions of the People's Commissariat of Education of the RSFSR: In 3 books. Book 1. October 1917-1918. M.: Russian Political Encyclopedia, 2012. P. 618.
3. Atanasyan S.L., Safuanov I.S. On the history of school mathematical education: the role of socio-economic changes and everyday consciousness // Science and school. 2018. № 5. pp. 35-40.
4. Bely B.N., Maslova G.G. The development of mathematics teaching in secondary schools. In: The history of mathematical education in the USSR. Kiev: Scientific thought, 1975. pp. 17-91.
5. Boguslavsky M.V. Modern problems of education in historical and pedagogical understanding: monograph. M.: Moscow Center for Continuing Mathematical Education, 2025. pp. 366; 371.
6. Boguslavsky M.V., Sadovnikov E.Yu. Scientific and pedagogical approaches to reforming the content of general mathematical education in the 1970s. // Problems of modern education. 2023. № 3. pp. 115-126.
7. Bonchkovsky P.N. The Moscow mathematical Olympiads of 1935 and 1936. M.: State United Scientific and Technical Publishing House of the People's Commissariat of Heavy Industry of the USSR. 1936. pp. 8; 69.
8. Golovina L.I. David Oskarovich Shklyarsky (1918-1942) // Successes of mathematical sciences. 1970. Vol. 25. Iss. 3(153). P. 250.
9. Dobudko T.V., Tyuzhina I.V. The development of school mathematics in the USSR as a prerequisite for the current state of Russian mathematical education // Theory and practice of social development. 2013. № 10. pp. 190-193.
10. Esipov B. About local comprehensive programs // HUS programs and local work on them: mat. subsections of the teacher. works of the scientific and pedagogical section of the GUS under the editorship of S.T. Shatsky. M.: Worker of Education, 1925. pp.
11. 9-11. Karakozov S.D., Smirnov V.A. School mathematical education: traditions and modernity // Science and school. 2024. № 2. pp. 95-105.

12. The Communist Party of the Soviet Union in resolutions and decisions of congresses, conferences and plenums of the Central Committee (1898-1986). Vol. 5. 1929-1932. M.: Politizdat, 1984. pp. 355-357.
13. The Communist Party of the Soviet Union in resolutions and decisions of congresses, conferences and plenums of the Central Committee (1898-1986). Vol. 9. 1956-1960. M.: Politizdat, 1986. p. 271.
14. The Communist Party of the Soviet Union in resolutions and decisions of congresses, conferences and plenums of the Central Committee (1898-1988). Vol. 15. 1985-1988. M.: Politizdat, 1989. p. 364.
15. The concept of general secondary education: a project // Teacher's newspaper, 1988.
16. Kostenko I.P. The problem of the quality of mathematical education in the light of historical retrospect. M., FSBOU VPO RGUPS (branch in Krasnodar). 2013. pp. 1-501.
17. Mathematics. 1. A program for secondary schools operating according to the basic curriculum; 2. A program for schools (classes) with advanced study of mathematics. M.: Education, 1991. pp. 1-126.
18. Proceedings of the Plenum of the Central Committee of the CPSU, April 23, 1985. M.: Politizdat, 1985. pp. 13; 15.
19. Materials of the Plenum of the Central Committee of the CPSU, February 17-18, 1988. M.: Politizdat, 1988. pp. 64-65; 67.
20. Naida O.N. I.K. Kikoin and the boarding school at Moscow State University. In collection: I.K. Kikoin. Physics and Fate. M.: Science, 2008. P. 899.
21. Public education in the USSR. Secondary school. Collection of documents. 1917-1973. Moscow: Pedagogika, 1974. p.-51, 97, 162; 165.
22. New programs for the unified labor school (approved by the Board of the People's Commissariat of Education on July 16, 1923). Issue 1. The first and second years of the school of the first stage. The first year of secondary school. M.–Petrograd: State Publishing House, 1923. pp. 9-12.
23. Sample programs in mathematics. Issue 1. Mathematics in the Unified Labor School (introductory article). Moscow: State Publishing House, 1920. pp. 1-8.
24. Sample programs in mathematics. Iss. 2. Mathematics at school of the first stage. M.: State Publishing House, 1921. pp. 1-30.
25. Sample programs in mathematics. Iss. 3. Algebra and elements of analysis and analytical geometry in the Unified Labor School. M.: State Publishing House, 1921. pp. 1-23.
26. Sample programs in mathematics. Iss. 4. Geometry and trigonometry in the labor school of the second stage. M.: State Publishing House, 1921. pp. 1-24.
27. Sample programs in mathematics. SPb.: Department of Teacher Training of the Commissariat of Public Education of the Union of Communes of the Northern Region, 1918. pp. 1-62.
28. Decisions of the party and the government on economic issues: collection of documents vol. 2: 1929-1940. Vol. 2. M.: Politizdat, 1967. P. 590.
29. Decisions of the party and the government on economic issues: collection of documents Vol. 9. February 1972 – September 1973. M.: Politizdat, 1974. P. 113.
30. Decisions of the party and the government on economic issues: collection of documents. Vol. 15. Part 1. 1983 – May 1984. M.: Politizdat, 1985. P. 389.
31. Romanov A.A. VNIK «School»: a forgotten episode or a legacy of the history of Russian education? (on the 25th anniversary of the foundation) // Proceedings of the Russian Academy of Education. 2013. № 2(26). pp. 48-58.
32. Sadovnikov E.Y. Scientific and methodological approaches to reforming the content of general mathematical education in Russian pedagogy in the 1960s and 1980s: dis. ... cand. of pedag. scien. M.: MSPU, 2024. pp. 1-285.
33. Collection of Laws and orders of the Workers' and Peasants' Government of the USSR for 1932, № 50-84. Department one. Management of affairs of the Council of People's Commissars of the USSR and the STO. M.: Soviet legislation, 1932. P. 674.

34. Collection of resolutions of the Government of the USSR for 1966, No. 1-25. M.: Legal literature, 1966. P. 510.
35. Collection of resolutions of the Government of the USSR for 1970, No. 1-21. M.: Legal Literature, 1970. P. 339.
36. Collection of laws and government orders for 1919. M.: Administration of Affairs of the Council of People's Commissars of the USSR, 1943. P. 643.
37. Comrade Komsomol. 1918-1968: documents of congresses, conferences and the Central Committee of the Komsomol. Vol. 1. 1918-1941. M.: Young Guard, 1969. pp. 551, 555, 593.
38. Comrade Komsomol. 1918-1968: documents of congresses, conferences and the Central Committee of the Komsomol. Vol. 2. 1941-1968. M.: Young Guard, 1969. P. 85.
39. Chistyakov I.I. Results of the Leningrad mathematical olympiad // Mathematics and physics in secondary school. 1934. № 4. P. 134.

Диалог литературы и кинематографа в обучении будущих актеров театра и кино

Елена Вячеславовна Ушакова

Кандидат филологических наук, заведующий кафедрой Отечественной и зарубежной литературы
Московский финансово-промышленный университет «Синергия»

Москва, Россия

ushakova@mail.ru

ORCID 0000-0002-7235-3126

Поступила в редакцию 11.09.2025

Принята 25.11.2025

Опубликована 30.12.2025

УДК 372.882

DOI 10.25726/v1430-5736-4900-c

EDN MGPBTM

БАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Статья посвящена исследованию взаимовлияния литературы и кинематографа в рамках обучения студентов по специальности «Актерское мастерство». Литература и кинематограф – актуальная и многоаспектная тема, охватывающая вопросы адаптации, интерпретации и трансформации текста в визуальный формат, а также взаимодействия этих видов искусства. Автор акцентирует внимание на сохраняющейся и даже возрастающей значимости диалога между литературой и кино в XXI веке, что связано с визуальным поворотом в культуре. Интерес к интермедийности усиливает необходимость разработки учебных курсов, анализирующих диалог между литературой и кино. Исследование включает обзор научных статей, монографий и пособий последних лет, посвященных как анализу проблемы взаимовлияния литературы и кино, так и преподаванию гуманитарных дисциплин. Подчеркивается важность междисциплинарных связей между дисциплинами «История литературы» и «История кинематографа» для подготовки студентов, обучающихся по специальности «Актерское искусство». Преимущества такого междисциплинарного подхода включают углубление понимания художественной литературы, развитие критического мышления, а также стимулирование творческих способностей обучающихся. Студенты учатся анализировать и сопоставлять литературные тексты и их экранизации, что позволяет выявить множественность интерпретаций произведений, на которые влияют социальные и культурные изменения в обществе. Приводятся примеры тем эссе, творческих заданий для студентов, позволяющих раскрыть некоторые аспекты диалога кинематографа и литературы.

Ключевые слова

литература, кинематограф, интермедийность, методика преподавания литературы, междисциплинарные связи.

Введение

Диалог литературы и кинематографа, который был предметом освоения различных теоретиков литературы и искусствоведов на протяжении XX века, в XXI веке остается таким же напряженным и даже приобретает еще большую значимость в силу визуального поворота в культуре. Проблема интермедийности, «перевода» с языка одного вида искусства на язык другого, рассмотренная в прошлом столетии в книгах и статьях Ю. Лотмана (Лотман, 1973), Ю. Тынянова (Тынянов, 1977), А. Базена (Базен, 1972) и других филологов и кинокритиков уже в XXI столетии (Разлогов, 2016; Осьмухина,

2022; Фетисова, 2009), по-прежнему привлекает внимание исследователей. Так, в 2025 году вышла монография «Кино–Фильм–Литература», в которой авторы проанализировали ряд важных вопросов взаимодействия и взаимовлияния этих видов искусств (Кино–Фильм–Литература, 2025). В данном исследовании рассмотрены следующие ключевые аспекты проблемы диалога литературы и кино:

1. как формировались повествовательные принципы, обуславливающие и процесс восприятия фильма, и его структурно-содержательные аспекты;
2. как складывались предпосылки для интертекстуальных связей между литературой и кино в процессе создания фильма;
3. как в истории кинематографа происходила смена творческих установок (и их оценка кинообществом), связанных с воздействием драматургических факторов, происхождением из литературы;
4. как постепенно формировался «репертуар» приемов, трансформировавших традиционные для литературы описательность и психологизм в различные аспекты киноизображения;
5. как в кинематографе приживались и трансформировались типичные для литературы жанры и др.» (Кино–Фильм–Литература, 2025).

В книге К. Разлогова «Кинопроцесс XX- начала XXI века» проанализированы различные стороны искусства кино: от влияния массовой культуры на экранное искусство и его трансформацию до вопросов технологического развития как значимого фактора развития кино. (Разлогов, 2016)

Такое внимание ученых к вопросам связи кино и литературы неслучайно, так как «литература и кинематограф традиционно находятся в отношениях взаимного диалога: кинофильмы интерпретируют литературные тексты, а литература включает в ткань художественного целого кинематографические приемы. Для современного культурно-эстетического дискурса характерно усиление синтетических тенденций, что объясняется всеобщей направленностью к интеграции в науке и культуре» (Заварзина, 2024).

Материалы и методы исследования

Рассмотрение истории литературы в связи с развитием кинематографа становится одним из актуальных вопросов, в том числе в своем методическом аспекте, поскольку изучение дисциплины «Литература и кинематограф» в рамках подготовки различных специалистов в области гуманитарных наук представляет особый интерес и привлекает внимание ученых, создателей авторских курсов и авторов учебных пособий (Бочкарева, 2019; Фокеев, 2021; Катаев, 2022; Рыбина, 2022).

В основу данного исследования положен теоретический анализ и систематизация научной и учебно-методической литературы по проблемам взаимовлияния литературы и кинематографа, а также методическим аспектам преподавания истории литературы и кино.

Дисциплины «История зарубежной литературы» и «История зарубежной литературы» является важными составляющими подготовки студентов по специальности «Актерское искусство». Будущие актеры театра и кино должны уметь анализировать художественные произведения, чтобы понять мотивы персонажей, их эволюцию, то есть проникнуть в образ персонажа. Представляется целесообразным организовать обучение с учетом междисциплинарных связей, в том числе и с дисциплиной «История кинематографа», включив в программы часть, связанную с интермедийным анализом.

Результаты и обсуждение

В современной культуре значительную роль играет кинематограф, который обращается к классическим литературным произведениям и трансформирует их в соответствии с концепцией режиссера, а также меняющимися культурными и социальными реалиями. В свою очередь появление киноадаптаций может воздействовать на восприятие литературных произведений. Именно поэтому можно рекомендовать использование на занятиях по истории литературы прием сопоставления экранизаций с художественными произведениями, на основе которых они были сняты. Внимание к экранизациям книг представляет собой важный аспект изучения как литературы, так и киноискусства,

поскольку это взаимодействие между двумя формами искусства позволяет глубже понять как оригинальные тексты, так и процесс их трансформации. Различные подходы режиссеров и сценаристов к адаптации одного и того же произведения демонстрируют множественность интерпретаций, которые может предложить литературный текст.

Таким образом, изучая, как были адаптированы оригинальные сюжеты, можно выявить, какие изменения в обществе и культуре отразились на восприятии произведений: «Техногенные, визуальные, медиальные «повороты» втягивают в орбиту «экранной культуры» различные сферы жизни человека и художественные системы, формируя новое глобальное коммуникативное пространство» (Удодов, 2024).

Однако не только кинематограф использует визуальные приемы, вдохновленные литературой, такие как сюжетный параллелизм, замедление развития событий, использование приема повтора, параллелизм, внутренние монологи и многоплановость действий, но и литература перенимает из киноискусства определенные приемы, например, фрагментарность и монтажную структуру текста. И так как кинематограф и литература влияют друг на друга на разных уровнях, можно говорить о формировании «литературно-кинематографической дискурса в поле художественной культуры» (Удодов, 2024). Исследователи обращают особое внимание на такое качество литературы, как медийность. Так, Д. Немец-Игнашева подчеркивает, что особую значимость в изучении медийных аспектов литературы приобретает киноадаптация (Немец-Игнашева, 2022).

Усилившийся интерес к проблемам интермедийности свидетельствует о необходимости разработки учебных курсов или же разделов гуманитарных дисциплин, посвященных теме диалога литературы и кино. Об опыте создания курса «Русская классика и интермедийность» размышляет В.Б. Катаев, подчеркивая, что «возможность сопоставления различных конкретных интерпретаций ведет к углубленному пониманию авторских смыслов, заключенных в классических текстах» (Катаев, 2022).

В свою очередь Н.Б. Литвинова рассматривает междисциплинарные связи как неотъемлемую составляющую процесса изучения и мировой литературы, в том числе обращает внимание и на возможные сопоставления художественных текстов и их экранизаций (Литвинова, 2018). В учебном пособии «Литература и кино» исследуются различные способы взаимодействия между литературными произведениями и кинематографом. С одной стороны, рассматривается влияние кино на литературу, включая киноэкспрессию и киноцитаты. С другой стороны, анализируется влияние литературы на кино через экранизации и киноадаптации. Главный акцент сделан на интерпретации произведений одного вида искусства в рамках эстетической системы другого, а не просто на использовании приемов одного искусства в другом (Бочкарева, 2019).

П.Ю. Рыбина делится опытом «преподавания курсов «Теория киноадаптации» (бакалавриат) и «Литература на экране: современные исследования киноадаптации» (магистратура), которые фокусируют внимание слушателей на приспособлении классических повествований к новым медийным и культурным контекстам» (Рыбина, 2022). Исследователь рассматривает вопрос популярности и распространения адаптаций литературных произведений в современном медийном контексте: «Адаптация становится местом встречи воображений о литературе – читательских, зрительских, режиссерских (тоже изначально читательских), исследовательских, фанатских» (Рыбина, 2022).

А.Л. Фокеев акцентирует внимание на значении междисциплинарных связей в изучении литературы и представляет авторскую рабочую программу «Литература и кинематограф в школьном обучении», предназначенную для студентов-словесников (Фокеев, 2021). В этом курсе, как отмечает автор, «следует донести до студентов, что как и любой род творчества, экранизация литературы – неустанный поиск, в котором, в конечном счете, многое зависит от творческой индивидуальности экранизатора, его таланта, эстетических симпатий и привязанностей, от характера экранизируемого произведения, его образной структуры» (Фокеев, 2021).

Особенно актуально изучение взаимовлияния кино и литературы для будущих актеров. Рассмотрим ряд форм работы, которые можно использовать на занятиях по истории литературы. Безусловно, необходим небольшая вводная дискуссия, посвященная специфике разных видов искусства и знакомству с различными точками зрения филологов и искусствоведов на проблему интермедийности.

Известный канадский исследователь Л. Хатчеон в монографии «Теория адаптации» рассматривает различные формы адаптации в разных медиа, от художественных фильмов до видеоигр, и отмечает те особенности каждого вида искусства, которые влияют на создаваемое произведение. Так, в киноадаптации возникает необходимость сместить акцент с рассказывания на показ, поэтому происходит драматизация повествования, описания, внутренние монологи героев представлены иначе: «In the move from telling to showing, a performance adaptation must dramatize: description, narration, and represented thoughts must be transcoded into speech, actions, sounds, and visual images. Conflicts and ideological differences between characters must be made visible and audible» (Hutcheon, 2012).

В работе «Типология экранизаций: законы текста и воля режиссера» представлена классификация методов, применяемых режиссерами и сценаристами при адаптации литературных произведений. «Режиссеры и сценаристы могли опираться на фабулу или сюжет оригинала; воссоздавать только образы главных персонажей, меняя при этом контекст действия вплоть до изменения жанра; использовать только смысловые ассоциации либо формальные приемы, переводя вербальное изложение в звукозрительную систему образов; и, наконец, подвергать деконструкции смысловую целостность литературного сочинения» (Кино – Фильм – Литература, 2025).

Можно предложить студентам поразмышлять над этими цитатами и привести примеры различных типов экранизаций, с которыми они знакомы. Сравнительный анализ фильмов по произведениям русской и зарубежной литературы на занятиях по истории русской и зарубежной литературы помогает достичь следующих целей: изучить основные подходы к экранизации литературных произведений; развить навыки сравнительного анализа литературного произведения и его экранизации; изучить основные типы экранизаций, использующихся для киноадаптации литературных текстов; сформировать понимание ценности как оригинального литературного произведения, так и его кинематографической интерпретации.

При проведении сопоставительного анализа стоит обязательно учитывать специфику перевода словесного искусства в визуальный ряд. Киноязык и язык литературы функционируют по принципиально разным законам. В результате переноса литературного произведения на экран возникает не просто новая версия исходного текста, а самостоятельное художественное творение со своими уникальными выразительными средствами и эстетическими качествами. Экранизацию следует рассматривать как творческий акт создания оригинального произведения искусства, а не как механический перенос смысла: «Вопрос об адекватности вторичен, говорить следует о более или менее удачных смысловых аналогиях» (Катаев, 2022).

Также стоит обратить внимание и на некоторые частные аспекты сопоставления, сосредоточив свое внимание, например, на сравнении цветовой палитры в произведении и в его экранизации (Быкова, 2024), либо остановится на сравнении отдельных образов или эпизодов. Для будущих актёров наиболее интересен сопоставительный анализ образа персонажа в литературном произведении и его интерпретации режиссером и актером в фильме.

В процессе обучения студентов по специальности «Актёрское искусство» предлагается выбрать одну из тем эссе, предполагающую сопоставление литературного произведения и его экранизации, представляющих собой интересный анализ трансформации классического текста в условиях нового медиаформата. Одной из ключевых задач подобных сравнений является выявление изменений, внесённых в сюжет и характеристику персонажей.

Ниже приведем возможные темы эссе и научных работ студентов, ряд из которых были представлены на студенческой научной конференции.

1. трансформация сюжета романа Н. Спаркса «Дневник памяти» в одноименном фильме Н. Кассаветиса;
2. трансформация сюжета и образной системы романа Уайльда «Портрет Дориана Грея» в фильме «Дориан Грей» (2009) (Смолина, 2024);
3. образ Раскольникова в сериале «Преступление и наказание» (2024);
4. роман Ф.М. Достоевского в советских и российских экранизациях;
5. роман Джейн Остин «Гордость и предубеждение» в кино- и телевизионных адаптациях;

6. сравнительный анализ романа Ч. Диккенса «Большие надежды» и его экранизации в фильме М. Ньюэлла (2012);

7. Экранизации романа-эпопеи Л.Н. Толстого «Война и мир» (от фильма С. Бондарчука до британского телесериала 2016 года).

Другим типом самостоятельной работы может быть разработка сценария произведения или же его фрагмента, а также показ небольшого актерского этюда, иллюстрирующего какую-либо часть сценария.

Не менее интересным и продуктивным представляется сравнение образа выбранного персонажа в книге и в кинематографе, дополненное самостоятельными размышлениями студента о данном герое или героине. Можно в итоге предложить творческое задание – написать письмо от лица персонажа или дневник от его имени. Такие типы работ помогают будущим актерам внимательно изучить образы героев книг и фильмов, вникнуть во внутренний мир персонажа, попытаться дать свою интерпретацию его характера.

Еще одним типом задания является анализ первой строки и/или первого кадра фильма. Важно продемонстрировать, что уже начальная строка каждого произведения несет в себе определенный смысл и создает уникальную атмосферу, побуждая внимательных читателей задуматься о содержании произведения. То же самое можно сказать и о первом кадре художественного фильма, который несет в себе уже определенный смысл и атмосферу.

По итогам выполнения данной творческой работы студенты помимо обретения «свежего» взгляда на литературное произведение, развития навыка внимательного вдумчивого чтения и просмотра, приходят к выводам о специфике воплощения смысла в кино и литературе, который, как отмечает Ю.В. Подковырин «выражается в следующих моментах:

1) семантике литературного текста, в силу его вербального характера, присуща высокая степень обобщения: слова, как правило, вызывают широкий круг ассоциаций, что делает «набросок» (Разлогов, 2016) смысла целого максимально вариативным и неопределенным;

2) семантике кинотекста, в силу его визуального характера, присуща высокая степень конкретизации, что, с одной стороны, уменьшает вариативность истолкования, однако, с другой стороны, большее количество семантических элементов определяет многообразие смысловых ассоциаций;

3) синтетический характер киноязыка определяет многоуровневость раскрытия смысла кинотекста и многомерность его истолкования» (Подковырин, 2025).

Студенты на занятиях по истории русской и зарубежной литературы в рамках раздела «Литература и кино» выполняют систему творческих и исследовательских заданий, проводят анализ восприятия экранизированных литературных произведений на примере нескольких знаковых проектов последних лет, указывая на разницу в восприятии книги и фильма, и приходят к выводу, что успешная кинематографическая адаптация способствует возрождению интереса к литературному оригиналу, порождая новые волны его переосмысления и интерпретации.

Заключение

Такие исследовательские и творческие проекты, посвященные проблеме диалога литературы и кинематографа, не только расширяют понимание студентами литературных произведений, драматургии и сценарного мастерства, но и помогают будущим актерам осознать структурные и семантические различия между двумя формами искусства. Изучение взаимодействия литературы и кино также способствует развитию критического мышления. Студенты учатся проводить параллели между литературными текстами и их экранными интерпретациями, анализируя режиссерские решения, актерскую игру, работу кинооператора.

Подобные задания позволяют не только затронуть вопросы экранизаций, но и обсудить влияние кино на современное восприятие литературы, а также эволюцию художественных средств в обоих видах искусства.

Список литературы

1. Базен А. За «нечистое» кино (В защиту экранизации). В кн. Базен А. «Что такое кино?». М.: Искусство, 1972. С. 122–146.
2. Бочкарева Н.С., Загороднева К.В. Кино и литература: учеб. пос. для студ. и магистран. гуманит. спец. Пермь: Пермский государственный институт культуры, 2019. 104 с.
3. Быкова Н. И. Амбивалентность восприятия цветовой палитры в романе Ф.С. Фицджеральда «Великий Гэтсби» и колористического решения в одноименных экранизациях // Философия и культура. 2024. № 4. С. 45-62.
4. Катаев В.Б. Русская классика и интермедийность: опыт создания курса // Вестник Московского университета. Сер. 9. Филология. 2022. № 3. С. 59-72.
5. Кино–Фильм–Литература: колл. моногр. Под ред. Л. Н. Березовчука. СПб.: РИИИ, ООО ИД «Петрополис», 2025. 284 с.
6. Литвинова Н.Б. Философско-педагогическое осмысление принципов реализации междисциплинарных связей в преподавании литературы в творческом вузе (на примере авторской рабочей программы «Мировая литература») // Terra культура. 2018. № 8. С. 57-65.
7. Лотман Ю.М. Семиотика кино и проблемы киноэстетики. Таллин, 1973. 92 с.
8. Машкова Е.Е., Шалина М.А. Литературное творчество в университетском курсе истории русской литературы // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 85-2. С. 237-241.
9. Немец-Игнашева Д. Литература, кино, адаптация: размышления о преподавании кино филологам // Вестник Московского университета. Серия 9: Филология. 2022. № 5. С. 169-182.
10. Подковырин Ю.В. Интерпретация начального фрагмента текста в литературе и кино // Мат. XX Межд. конгресса (Межд. науч.-прак. конф.) «Роль бизнеса в трансформации общества – 2025». М.: Университет «Синергия», 2025. 760 с.
11. Осьмухина О.Ю., Куряев И.Р. Литература и кинематограф в социокультурном пространстве XX столетия. Саранск: Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарева, 2022. 100 с.
12. Разлогов К.Э. Кинопроцесс XX-начала XXI века: искусство экрана в социодинамике культуры. Теория и практика. М.: Академический проект; Трикта, 2016. 640 с.
13. Рыбина П.Ю. «Литература на экране»: адаптация читательского воображения // Вестник Московского университета. Сер. 9. Филология. 2022. № 3. С. 73-82.
14. Смолина Р.В.М., Ушакова Е.В. Трансформация сюжета и образной системы романа Уайльда «Портрет Дориана Грея» в фильме «Дориан Грей» // Роль бизнеса в трансформации общества – 2024: мат. XIX Межд. конгресса (Межд. науч.-прак. конф.). М., 2024. С. 684-687.
15. Тынянов Ю.Н. Поэтика. История литературы. Кино. М.: Наука, 1977. 576 с.
16. Удодов Г.А., Заварзина Г.А., Васильева Е.В. Литература и кинематограф в культурно-эстетическом дискурсе: колл. моногр. Под ред. А.Б. Удодова. Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2024. С.199-219.
17. Фетисова Т.А. Современное искусство и эстетический дискурс // Вестник культурологии. 2009. № 3. С. 14-18.
18. Фокеев А.Л. Междисциплинарные связи при изучении литературы в системе вузовского филологического образования // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. 2021. Т. 23. № 79-1. С. 18-21.
19. Hutcheon L. A theory of adaptation. Abingdon: Routledge, 2012. 304 p.

The dialogue of literature and cinema in the education of future actors of theater and cinema

Elena V. Ushakova

Candidate of Philological Sciences, Head of the Department of Russian and Foreign Literature
Moscow University of Finance and Industry «Synergy»
Moscow, Russia
ushakova@mail.ru
ORCID 0000-0002-7235-3126

Received 11.09.2025

Accepted 25.11.2025

Published 30.12.2025

UDC 372.882

DOI 10.25726/v1430-5736-4900-c

EDN MGPBTM

VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The article is devoted to the study of the mutual influence of literature and cinema in the framework of students' education in the specialty «Acting». Literature and cinema are a relevant and multifaceted topic that encompasses the adaptation, interpretation, and transformation of text into a visual format, as well as the interaction between these art forms. The author emphasizes the continued and even increasing importance of the dialogue between literature and cinema in the 21st century, which is linked to the visual turn in culture. The interest in intermediaity highlights the need for educational courses that analyze the dialogue between literature and cinema. The study includes a review of scientific articles, monographs, and manuals published in recent years, which analyze the problem of the mutual influence of literature and cinema, as well as the teaching of humanities. The study emphasizes the importance of interdisciplinary connections between the disciplines of «History of Literature» and «History of Cinema» for the training of students studying acting. The benefits of this interdisciplinary approach include deepening the understanding of fiction, developing critical thinking, and stimulating students' creativity. Students learn to analyze and compare original literary texts and their film adaptations, which allows them to identify multiple interpretations of works that are influenced by social and cultural changes in society. The article provides examples of essay topics and creative assignments for students that explore various aspects of the dialogue between cinema and literature.

Keywords

literature, cinematography, intermediality, methods of teaching literature, interdisciplinary connections.

References

1. Bazin A. For the «unclean» cinema (In defense of the film adaptation). In the book. Bazin A. «What is cinema?» M.: Art, 1972. pp. 122-146.
2. Bochkareva N.S., Zagorodneva K.V. Cinema and literature: a textbook for stud. and master`s stud. of humanit. special. Perm: Perm State Institute of Culture, 2019. 104 p.
3. Bykova N.I. Ambivalence of perception of the color palette in F.S. Fitzgerald's novel «The Great Gatsby» and the coloristic solution in the film adaptations of the same name // Philosophy and culture. 2024. № 4. pp. 45-62.
4. Kataev V.B. Russian classics and intermediality: the experience of creating a course // Moscow University bulletin. Ser. 9. Philology. 2022. № 3. pp. 59-72.

5. Cinema–Film–Literature: a coll. monograph. Ed. by L.N. Berezovchuk. SPb.: Russian Institute of Art History; Petropolis, 2025. 284 p.
6. Litvinova N.B. Philosophical and pedagogical understanding of the principles of interdisciplinary communication in teaching literature at a creative university (on the example of the author's work program «World Literature») // Terra culture. 2018. № 8. pp. 57-65.
7. Lotman Yu.M. Semiotics of cinema and problems of cinema aesthetics. Tallinn, 1973. 92 p.
8. Mashkova E.E., Shalina M.A. Literary creativity in the university course of the history of Russian literature // Problems of modern pedagogical education. 2024. № 85-2. pp. 237-241.
9. Nemets-Ignasheva D. Literature, cinema, adaptation: reflections on teaching cinema to philologists // Moscow University bulletin. Episode 9: Philology. 2022. № 5. pp. 169-182.
10. Kovyrin V.V. Interpretation of the initial stage in literature and cinema // Mat. of the XX congress (Inter. scien. and prac. conf.) «The role of business in the transformation of society – 2025». M.: «Synergy» University, 2025. 760 p.
11. Osmukhina O.Yu., Kuryaev I.R. Literature and cinema in the socio-cultural space of the twentieth century. Saransk: Ogarev National Research Mordovian State University, 2022. 100 p.
12. Razlogov K.E. Cinema of the XX-beginning of the XXI century: science in global culture. Theory and practice. M.: Academic project; Triksa, 2016. 640 p.
13. Rybina P.Y. «Literature on the screen»: adaptation of the reader's imagination // Moscow University bulletin. Ser. 9. Philology. 2022. № 3. pp. 73-82.
14. Smolina R.V.M., Ushakova E.V. Transformation of the plot and image system of Wilde's novel «Portrait of Dorian Gray» in the film «Dorian Gray» // The role of business in the transformation of society – 2024: mat. of the 19th congress (Inter. scien. and prac. conf.). M., 2024. pp. 684-687.
15. Tynyanov Yu.N. Poetics. The history of literature. Cinema. M.: Science, 1977. 576 p.
16. Udodov G.A., Zavarzina G.A., Vasilyeva E.V. Literature and cinema in cultural and aesthetic discourse: coll. monograph. Ed. by A.B. Udodov. Voronezh: Voronezh State Pedagogical University, 2024. pp.199-219.
17. Fetisova T.A. Modern art and aesthetic discourse // Bulletin of cultural studies. 2009. № 3. pp. 14-18.
18. Fokeev A.L. Interdisciplinary connections in the study of literature in the system of university philological education // Proceedings of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences. Social, humanitarian, medical and biological sciences. 2021. Vol. 23. № 79-1. pp. 18-21.
19. Hutcheon L. Theory of adaptation. Abingdon: Routledge, 2012. 304 p.

Сетевое издание «Управление образованием: теория и практика»
Том 15 (2025). № 12-2
ISSN 2311-2174

Реестровая запись о регистрации ЭЛ №ФС 77 – 73275 от 20.07.2018 г. Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор).

Издание включено в Перечень рецензируемых научных изданий, рекомендованных ВАК и Российский индекс научного цитирования, список рекомендуемых журналов Московского государственного института международных отношений (МГИМО), Российского университета дружбы народов (РУДН), Московского финансово-промышленного университета «Синергия».

Рукописи подвергаются редакционной обработке. Точки зрения авторов и редакционной коллегии могут не совпадать. Авторы публикуемых материалов несут ответственность за их научную достоверность.

Адрес редакции: 216783, Россия, с. Понизовье, ул. К.Н. Чибисова, 26-10
e-mail: info@emreview.ru
т.: +7-995-907-64-01 (WhatsApp, Telegram)
веб-сайт: <https://emreview.ru>

Подписано к размещению 30.12.2025.

© Учредитель ИП Подколзин М.М., 2025

Online media «Education management review»
Volume 15 (2025). Issue 12-2
ISSN 2311-2174

Registry record of registration ЭЛ №ФС 77 – 73275 dated 20.07.2018. Registered by the Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology and Mass Communications (Roskomnadzor).

The publication is included in the list of peer-reviewed scientific publications recommended by the Higher Attestation Commission and the Russian Science Citation Index, the list of recommended journals of the Moscow State Institute of International Relations (MGIMO), the Peoples' Friendship University of Russia (RUDN), and the Moscow Financial-Industrial University "Synergy".

Manuscripts are exposed to editorial processing. The points of view of authors and an editorial board can not coincide. Authors of the published materials bear responsibility for their scientific reliability.

Address of the editorial office: 216783, Russia, Ponizovye, Chibisova St., 26-10
e-mail: info@emreview.ru
ph.: +7-995-907-64-01 (WhatsApp, Telegram)
web: <https://emreview.ru>

Signed to placement 30.12.2025.

© Founder Mikhail M. Podkolzin EP, 2025