



ВЕСТНИК СВФУ
VESTNIK OF NORTH-EASTERN FEDERAL UNIVERSITY



СЕРИЯ
«ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ.
ФИЛОСОФИЯ»

SERIES
«PEDAGOGY. PSYCHOLOGY.
PHILOSOPHY»

№ 2 (42)
2026

Электронное научное периодическое издание

Издается с 2016 года

Журнал выходит 4 раза в год

Учредитель и издатель:

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова»

16+

2 (42) 2026

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ «ВЕСТНИКА СВФУ»

А. Н. Николаев, главный редактор, д.б.н, ректор СВФУ

Члены редакционной коллегии:

А. А. Бурькин, д. филол. н., Институт лингвистических исследований РАН, Санкт-Петербург, Россия; *Л. Г. Гольдфарб*, проф., Национальный институт неврологических заболеваний (NIH/NINDS) Национальных институтов здоровья США, г. Вашингтон; *С. А. Карабасов*, проф., Лондонский университет имени Королевы Мэри, Великобритания; *Санг-Ву Ким*, Ph.D., Пусанский национальный университет, Южная Корея; *В. В. Красных*, проф., МГУ им. М. В. Ломоносова, Москва, Россия; *А. А. Петров*, д. филол. н., зам. директора Института народов Севера, Санкт-Петербург, Россия; *Л. Д. Раднаева*, д. филол. н., БГУ, Улан-Удэ, Россия; *Л. Сальмон*, проф., Генуэзский университет, Италия; *Дж. Судзуки*, проф., Университет Саппоро, Япония; *А. Н. Тихонов*, к. б. н., Зоологический институт РАН, Санкт-Петербург, Россия; *Д. К. Фишер*, проф., Мичиганский университет, США; *Ву Сок Хванг*, проф., Фонд биотехнологических исследований Soom, Южная Корея; *Дж.-Хо Чо*, проф. Университет Мёнджи, Южная Корея; *В. И. Васильев*, д. ф.-м. н., проф.; *Н. Н. Гермогенов*, д. б. н.; *Ю. М. Григорьев*, д. ф.-м. н., проф.; *Н. Н. Ефремов*, д. филол. н.; *А. П. Исаев*, д. б. н.; *Г. Ф. Крымский*, д. ф.-м. н., проф., академик РАН; *И. И. Мордосов*, д. б. н., проф.; *П. В. Сивцева-Максимова*, д. филол. н., проф.; *Н. Г. Соломонов*, д. б. н., член-корр. РАН, проф.; *Г. Г. Филиппов*, д. филол. н., проф.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ СЕРИИ

Г. М. Парникова, д.пед.н., главный редактор, профессор СВФУ, Якутск, РФ;

С. М. Петрова, д.пед.н., заместитель главного редактора, профессор СВФУ, Якутск, РФ;

Р. И. Платонова, д.пед.н., выпускающий редактор, профессор СВФУ, Якутск, РФ

Члены редакционной коллегии серии:

Ф. У. Базаева, д.пед.н., профессор, Чеченский государственный педагогический университет, Грозный, РФ (по согласованию); *Г. Д. Баубекова*, д.пед.н., профессор, Университет «Туран-Астана», Астана, Республика Казахстан (по согласованию); *Е. П. Белинская*, д.психол.н., профессор, МГУ, Москва, РФ (по согласованию); *Т. Г. Бочина*, д.филол.н., профессор, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, РФ (по согласованию); *А. И. Голиков*, д.пед.н., профессор, СВФУ, Якутск, РФ; *А. В. Готного*, д.филол.н., профессор, Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет, Комсомольск-на-Амуре, Россия (по согласованию); *О. Е. Дроздова*, д.пед.н., доцент, МПГУ, Москва, РФ (по согласованию); *А. И. Егорова*, к.психол.н., доцент, СВФУ, Якутск, РФ; *К. Е. Егорова*, д.пед.н., профессор, СВФУ, Якутск, РФ; *Ж. О. Жилбаев*, к.пед.н., профессор, Павлодарский государственный педагогический университет, Павлодар, Казахстан (по согласованию); *Е. С. Заир-Бек*, д.пед.н., профессор, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, РФ (по согласованию); *А. Д. Карнышев*, д.психол.н., профессор, Иркутский государственный университет, Иркутск, РФ (по согласованию); *Н. Н. Кожевников*, д.филол.н., профессор, СВФУ, Якутск, РФ; *Д. С. Корниенко*, д.психол.н., профессор, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, Москва, РФ (по согласованию); *К. С. Куракбаев*, PhD, Высшая школа образования, Назарбаев Университет, Астана, Казахстан (по согласованию); *С. А. Лебедев*, д.филол.н., профессор, МГУ, Москва, РФ (по согласованию); *Н. М. Мельникова*, к.психол.н., доцент, СВФУ, Якутск, РФ; *А. Д. Николаева*, д.пед.н., профессор, СВФУ, Якутск, РФ; *Т. Н. Петрова*, д.пед.н., профессор, Марийский государственный университет, Йошкар-Ола, РФ (по согласованию); *Н. С. Рыбаков*, д.филол.н., профессор, Псковский государственный университет, Псков, РФ (по согласованию); *А. С. Саввинов*, д.филол.н., профессор, СВФУ, Якутск, РФ; *Д. Г. Смирнов*, д.филол.н., доцент, Ивановский государственный университет, Иваново, РФ (по согласованию); *Е. Н. Тарасова*, д.пед.н., профессор, Институт Международного образования Российского технологического университета, Москва, РФ (по согласованию); *А. П. Усольцев*, д. пед. наук, профессор, ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», Екатеринбург, РФ (по согласованию); *Л. Д. Унарова*, д.филол.н., профессор, ГБОУ ВО «Высшая школа музыки Республики Саха (Якутия) (институт) им. В. А. Босикова», Якутск, РФ (по согласованию); *Е. А. Хамраева*, д.пед.н., профессор, МПГУ, Москва, РФ (по согласованию); *О. М. Чоросова*, д.пед.н., профессор, СВФУ, Якутск, РФ; *Н. В. Якса*, д.пед.н., профессор, Крымский республиканский институт постдипломного педагогического образования, Симферополь, РФ (по согласованию).

Адрес учредителя и издателя: 677000, г. Якутск, ул. Белинского, 58

Адрес редакции: 677016, г. Якутск, ул. Кулаковского 42, каб. 203

Тел./факс: (4112) 49-68-53 E-mail: seriayappf@mail.ru

Северо-Восточный федеральный университет <http://www.ppfsvf.ru>

© Северо-Восточный федеральный университет, 2026

VESTNIK OF NORTH-EASTERN FEDERAL UNIVERSITY
“PEDAGOGY. PSYCHOLOGY. PHILOSOPHY” SERIES

Electronic scientific periodical

Published since 2016

The frequency of publication is 4 times a year

The founder and publisher is Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education

«M.K. Ammosov North-Eastern Federal University»

1 (41) 2026

«NEFU VESTNIK» EDITORIAL BOARD

A. N. Nikolaev, Editor-in-Chief, Doctor of Biological Sciences, NEFU Rector

Members of the editorial board:

A. A. Burykin Dr. Sci. Philology, Institute for Linguistic Studies, Russian Academy of Sciences, Saint-Petersburg, Russian Federation; *L. G. Goldfarb*, Prof., the National Institute of Neurological Diseases (NIH/NINDS) of the National Institutes of Health of the USA, Washington; *S. A. Karabasov*, Prof., Queen Mary University of London, Great Britain; *Sang-Woo Kim*, Dr. Sci. Philosophy, Pusan National University, Republic of Korea; *V. V. Krasnykh*, Prof., M. V. Lomonosov Moscow State University, Russian Federation; *A. A. Petrov*, Dr. Sci. Philology, Vice Director, Institute of the Peoples of the North, Saint Petersburg, Russian Federation; *L. D. Radnayeva*, Dr. Sci. Philology, Buryat State University, Ulan Ude, Russian Federation; *L. Salmon*, Prof., University of Genoa, Italy; *J. Suzuki* Prof., Sapporo University, Japan; *A. N. Tikhonov*, Cand. Sci. Biology, RAS Zoological Institute, Saint Petersburg, Russian Federation; *D. C. Fisher*, Prof., University of Michigan, USA; *Woo Suk Hwang*, Prof., SOOAM Biotech Research Foundation, South Korea; *J.-H. Cho*, Prof., Myongji University, South Korea; *V. I. Vasiliev*, Dr. Sci. Physics & Mathematics, Prof.; *N. N. Germogenov*, Dr. Sci. Biology; *Yu. M. Grigoriev*, Dr. Sci. Physics & Mathematics, Prof.; *N. N. Yefremov*, Dr. Sci. Philology; *A. P. Isayev*, Dr. Sci. Biology; *G. F. Krymskiy*, Dr. Sci. Physics & Mathematics, Acad. RAS, Prof.; *I. I. Mordosov*, Dr. Sci. Biology, Prof.; *P. V. Sivtseva-Maksimova*, Dr. Sci. Philology, Prof.; *N. G. Solomonov*, Dr. Sci. Biology, Corr. Member RAS, Prof.; *G. G. Philippov*, Dr. Sci. Philology, Prof.

EDITORIAL TEAM OF THE ONLINE PUBLICATION PEDAGOGICS. PSYCHOLOGY. PHILOSOPHY

G. M. Parnikova, Dr. Sci. (Pedagogy), Editor-in-Chief, NEFU Professor, Yakutsk, Russia;

S. M. Petrova, Dr. Sci. (Pedagogy), Deputy Editor-in-Chief, NEFU Professor, Yakutsk, Russia;

R. I. Platonova, Dr. Sci. (Pedagogy), Commissioning Editor, NEFU Professor Yakutsk, Russia;

Members of the Editorial Team:

F. U. Bazaeva, Dr. Sci. (Pedagogy), Professor, Chechen State Pedagogical University, Grozny, Russia (on agreement);

G. D. Baubekova, Dr. Sci. (Pedagogy), Professor, Turan Astana University, Astana, Republic of Kazakhstan (on agreement);

E. P. Belinskaya, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Moscow State University, Moscow, Russia (on agreement);

T. G. Bochina, Dr. Sci. (Philology), Professor, Kazan Federal University, Kazan, Russia (on agreement);

A. I. Golikov, Dr. Sci. (Pedagogy), Professor, NEFU, Yakutsk, Russia; *A. V. Gotnoga*, Dr. Sci. (Philosophy), Professor,

Amur State University of Humanities and Pedagogy, Komsomolsk-on-Amur, Russia (on agreement); *O. E. Drozdova*,

Dr. Sci. (Pedagogy), Associate Professor, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia (on agreement);

A. I. Egorova, Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor, NEFU, Yakutsk, Russia; *K. E. Egorova*, Dr. Sci. (Pedagogy),

Professor, NEFU, Yakutsk, Russia; *Zh. O. Zhilbaev*, Cand. Sci. (Pedagogy), Professor, Pavlodar State Pedagogical

University, Pavlodar, Kazakhstan (on agreement); *E. S. Zair-Bek*, Dr. Sci. (Pedagogy), Professor, Herzen University,

Russia (on agreement); *A. D. Karnyshev*, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Irkutsk State University, Irkutsk, Russia

(on agreement); *N. N. Kozhevnikov*, Dr. Sci. (Philosophy), Professor, NEFU, Yakutsk, Russia; *D. S. Kornienko*, Dr.

Sci. (Philosophy), Professor, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow,

Russia (on agreement); *K. S. Kurakbaev*, PhD, Higher School of Education, Nazarbayev University, Astana, Kazakhstan

(on agreement); *S. A. Lebedev*, Dr. Sci. (Philosophy), Professor, Moscow State University, Moscow, Russia (on

agreement); *N. M. Melnikova*, Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor, NEFU, Yakutsk, Russia; *A. D. Nikolaeva*,

Dr. Sci. (Pedagogy), Professor, NEFU, Yakutsk, Russia; *T. N. Petrova*, Dr. Sci. (Pedagogy), Professor, Mari State

University, Yoshkar-Ola, Russia (on agreement); *N. S. Rybakov*, Dr. Sci. (Philosophy), Professor, Pskov State University,

Pskov, Russia (on agreement); *A. S. Savvinov*, Dr. Sci. (Philosophy), Professor, NEFU, Yakutsk, Russia; *D. G. Smirnov*,

Dr. Sci. (Philosophy), Associate Professor, Ivanovo State University, Ivanovo, Russia (on agreement); *E. N. Tarasova*,

Dr. Sci. (Pedagogy), Professor, Institute of International Education, Russian Technological University, Moscow, Russia

(on agreement); *A. P. Usoltsev*, Dr. Sci. (Pedagogy), Professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russian

Federation (on agreement); *L. D. Unarova*, Dr. Sci. (Philosophy), Professor, High School of Music of the Sakha Republic

(Yakutia), Yakutsk, Russia (on agreement); *E. A. Khamraeva*, Dr. Sci. (Pedagogy), Professor, Moscow Pedagogical

State University, Moscow, Russia (on agreement); *O. M. Chorosova*, Dr. Sci. (Pedagogy), Professor, NEFU, Yakutsk,

Russia; *N. V. Yaksa*, Dr. Sci. (Pedagogy), Professor, Crimea Republic's Institute of Postgraduate Pedagogical Education,

Simferopol, Russia (on agreement).

Founder and publisher address:

the North-Eastern Federal University, ul. Belinskogo, 58, Yakutsk, 677000

The Editorial Board of the Series:

ul. Kulakovskogo, 27, Yakutsk, 677016 Tel./Fax: +7 (4112) 49-68-53

E-mail: seriyappf@mail.ru

North-East Federal University <http://www.ppsvfu.ru>

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Дишкант Е.В.</i> Обучение фразеологизмам на занятиях русского языка как иностранного (на материале якутских сказок Валентина Егорова)	5
<i>Заславнов Д.А.</i> Развитие навыков аудирования у студентов юридических специальностей	15
<i>Маренко В.А., Анохина О.В., Ложников А.Е.</i> Моделирование оценки критического мышления студентов на основе расчета латентных переменных	29
<i>Фадеева И. А.</i> Блок разностилевых текстов как основа урока уровня С1	38
<i>Чан Динь Лам.</i> Мир русского слова в образовательной системе Вьетнама: история и современность	48
<i>Чжу Ю., Рудинский И. Д.</i> Визуальная оптимизация учебных презентаций для иностранных студентов: анализ распространенных ошибок и разработка методических рекомендаций	62
<i>Хасанов Н.Б., Сегизбаева Н.К.</i> Педагогический дизайн урока русского языка в транслингвальной среде: практики и инструменты (на примере образовательного процесса на факультете русской филологии КГУ им. И. Арабаева)	71

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Николаев Е. В., Семенова С. С., Бурнашева А. И.</i> Творческое самовыражение как фактор снижения делинквентного потенциала у подростков	84
--	----

ФИЛОСОФСКИЕ НАУКИ

<i>Бахриддинова Д. Б.</i> Художественно-философская интерпретация духовного кризиса личности в контексте глобализации и диалога культур	95
<i>Корякина А. А.</i> Гражданская идентичность и патриотизм: эволюция концептов	108

ХРОНИКА

<i>Яковлева Е.П.</i> Просветительские идеи первых представителей якутской интеллигенции в работах Клары Прокопьевны Лыткиной	120
--	-----

CONTENT

PEDAGOGICAL SCIENCES

<i>Dishkant E.V.</i> Teaching phraseological units at Russian as a foreign language classes: the case of Yakut fairy tales by Valentin Egorov	5
<i>Zaslavnov D.A.</i> Enhancing listening skills in law students	15
<i>Marenko V.A., Anokhina O.V., Lozhnikov A.E.</i> Modeling the assessment of students critical thinking based on the calculation of latent variables	29
<i>Fadeeva I.A.</i> A Bank of Multi-Style Texts as the Basis of a C1 Level Lesson	38
<i>Tran Dinh Lam.</i> The World of Russian in the Vietnamese Education System: History and Modernity	48
<i>Zhu Yu., Rudinsky I.D.</i> Visual optimization of educational presentations for international students: an analysis of common design errors and development of methodological recommendations	62
<i>Khasanov N.B., Segizbayeva N.K.</i> Pedagogical design of a Russian language lesson in a translingual environment: practices and tools (using the example of the educational process at the Faculty of Russian Philology of the Arabaev Kyrgyz State University)	71

PSYCHOLOGY

<i>Nikolaev E.V., Semenova S.S., Burnasheva A.I.</i> Creative self-expression as a factor in reducing delinquent potential in adolescents	84
---	----

PHILOSOPHY

<i>Bakhriddinova D.B.</i> An artistic and philosophical interpretation of the spiritual crisis of personality in the context of globalization and dialogue of cultures	95
<i>Koriakina A.A.</i> Civic Identity and Patriotism: The Evolution of Concepts	108

CHRONICLE

<i>Yakovleva E.P.</i> Educational ideas of the first representatives of Yakut intelligentsia in the works of Klara Lytkina	120
--	-----

– ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ –

УДК 372. 811.161.1

<https://doi.org/10.25587/2587-5604-2026-2-5-14>

Оригинальная научная статья

Обучение фразеологизмам на занятиях русского языка как иностранного (на материале якутских сказок Валентина Егорова)

Е. В. ДишкантСеверо-Восточный федеральный университет им. М. К. Аммосова,
г. Якутск, Российская Федерация

✉dishkant74@mail.ru

Аннотация

Актуальность исследования обусловлена поиском эффективных методов и приёмов обучения фразеологизмам иностранных студентов. Непонимание иностранцами фразеологизмов приводит к «коммуникативному барьеру» и культурному шоку. Студенты должны понимать не только буквальный, но и контекстуальный, переносный смысл, что крайне необходимо для чтения оригинальных художественных текстов. В традиционных учебниках предлагается перечень фразеологических оборотов вне контекста, что неэффективно для их усвоения. Цель нашей статьи состоит в описании практической реализации обучения иностранных учащихся русским фразеологизмам на материале художественных произведений. При проведении исследования были использованы метод анализа художественных текстов; сравнительно-сопоставительный метод, метод педагогического наблюдения. Впервые обучение употреблению фразеологических оборотов осуществляется на материале региональных сказок современного якутского писателя В. В. Егорова. Авторы предлагают методическую систему работы со сказками: «Как якутский Мороз с пришлым Морозцем тягался», «Гайна озера Лабынкыр» и «Мамонтёнок Юка», апробированную в группе китайских бакалавров. Выбор произведений обусловлен степенью отражения в них национально-регионального компонента. Описаны этапы проведения уроков по изучению 18 фразеологизмов на данном литературном материале. Разработаны адаптированные тексты сказок В. В. Егорова для иностранных студентов, владеющих русским языком на уровне А2-В1. Предложены наиболее эффективные приёмы обучения фразеологизмам и употребления их в речи. Приведены результаты научного эксперимента, на основе данных входящего и итогового контроля. В заключении авторы статьи приходят к выводу о целесообразности и эффективности реализации комплексного подхода в обучении фразеологизмам в иностранной аудитории, позволяющем совершенствовать навыки чтения, расширить лексический запас, углубить их лингвострановедческие знания, развить социокультурную компетенцию, аналитическое и критическое мышление, речевые и межкультурные навыки студентов.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, фразеологизмы, якутские сказки, приёмы, методика преподавания, национально-региональный компонент, лингвокультуроведческая компетенция, Республика Саха (Якутия), якутская культура, иностранные студенты.

Финансирование. Исследование не имело финансовой поддержки.

Для цитирования: Дишкант Е. В. Обучение фразеологизмам на занятиях русского языка как иностранного (на материале якутских сказок Валентина Егорова). *Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. Серия «Педагогика. Психология. Философия»*. 2026; 42 (2): С. 5-14. DOI: 10.25587/2587-5604-2026-2-5-14

Original article

Teaching phraseological units at Russian as a foreign language classes: the case of Yakut fairy tales by Valentin Egorov

Elena V. Dishkant

M. K. Ammosov North-Eastern Federal University, Yakutsk, Russian Federation

✉ dishkant74@mail.ru

Abstract

The relevance of the study is determined by the search for effective methods and techniques for teaching phraseological units to foreign students. Foreigners' failure to understand phraseological units leads to a "communication barrier" and culture shock. Students must understand not only the literal, but also the contextual and figurative meaning, which is essential for reading original literary texts. Traditional textbooks offer a list of phraseological units out of context, which is ineffective for their assimilation. The purpose of our article is to describe the practical implementation of teaching Russian phraseological units to foreign students using literary works. The study used the method of analyzing literary texts, the comparative method, and the method of pedagogical observation. For the first time, teaching the use of phraseological units is carried out using regional fairy tales by the contemporary Yakut writer Valentin Egorov. The authors propose a methodological system for working with fairy tales: "How the Yakut Frost competed with the visiting Frost," "The Secret of Lake Labyntyk," and "The Little Mammoth Yuka," tested in a group of Chinese bachelor's degree students. The choice of works is determined by the degree to which they reflect the regional component. The stages of conducting lessons on studying 18 phraseological units using this literary material are described. Adapted texts of the Egorov's fairy tales were developed for foreign students with Russian language proficiency at levels A2–B1. The most effective methods for teaching phraseological units and their use in speech are proposed. The results of a scientific experiment based on incoming and final control data are presented. In conclusion, the authors come to the conclusion about the expediency and effectiveness of implementing an integrated approach in teaching phraseological units to a foreign audience, which makes it possible to improve reading skills, expand vocabulary, deepen their linguistic knowledge, develop socio-cultural competence, analytical and critical thinking, speech and intercultural skills of students.

Keywords: Russian as a foreign language, phraseological units, Yakut fairy tales, techniques, teaching methods, national and regional component, linguistic and cultural competence, Sakha Republic (Yakutia), Yakut culture, international students.

Funding: The study did not have financial support.

For citation: Dishkant E.V. Teaching phraseological units at Russian as a foreign language classes: the case of Yakut fairy tales by Valentin Egorov. *Vestnik of North-Eastern Federal University. Pedagogics. Psychology. Philosophy*. 2026: 42 (2): Pp. 5-14. DOI: 10.25587/2587-5604-2026-2-5-14

Введение

Фразеология – важнейший компонент содержания обучения русскому языку как иностранному в российских вузах, так как в идиомах заключается культурная, национальная и ментальная специфика жителей России [1]. «Фразеологизмы являются значимым культурно информативным источником», – отмечает Бастрикова Н. Е. [2]. Непонимание иностранцами фразеологизмов приводит к «коммуникативному барьеру» и культурному шоку. Без освоения фразеологии иностранным студентам сложно будет установить полноценную межкультурную коммуникацию с носителем русского языка и достигнуть полного взаимопонимания. По справедливому замечанию Чепковой Т. П., «утверждать, что иностранный учащийся овладел коммуникативной компетенцией, можно только в том случае, если при общении с носителями изучаемого языка он успешно решает задачи взаимопонимания в соответствии с нормами общения и культурными традициями данной страны, используя все богатство и разнообразие языковых средств, в том числе и фразеологических» [3, с. 211].

Вопросы изучения фразеологизмов в иностранной аудитории не теряют своей актуальности в методике преподавания РКИ, так как «фразеологические единицы не всегда понятны обучающимся, для которых данный язык не является родным. Работа с этим пластом языка предполагает знакомство с культурой, образом мышления, мироощущения и миропонимания русского народа, что, в свою очередь, обогащает языковую личность обучающегося-инофона» [4, с. 124]. В научных статьях Бабенко А. В. [5], Лукашенко А. А. [6], Хмелевского М. С. [7] рассматриваются трудности восприятия иностранцами идиоматических выражений, ведётся активный поиск новых подходов к обучению русской фразеологии. В работе Озтюрк Л. И. описана методика, «сочетающая семантическое моделирование, культурологический комментарий и интерактивные задания, направленные на формирование у учащихся ассоциативных связей между формой и содержанием фразеологизмов», это использование «интерактивных словарных форматов, интегрирующих лингвографические инструменты (схемы, графические модели, инфографику) для визуализации структуры, значений и контекстов употребления фразеологических единиц» [8, с. 281].

В статье Кузнецовой В. И. рассматривается применение в обучении фразеологическим и лексическим единицам нейросети *tuDALL-E*, генерирующей изображения по их текстовому описанию, «полученные иллюстрации служат побудительным компонентом в коммуникативной активности студентов на занятиях РКИ, а также помогают иностранным учащимся построить ассоциативные и лексические связи на основе иллюстративной наглядности» [9, с. 254].

Как правило, в традиционных учебниках предлагается перечень фразеологических оборотов вне контекста, что неэффективно для их усвоения. Студенты должны понимать не только буквальный, но и контекстуальный, переносный смысл, что крайне необходимо для чтения оригинальных художественных текстов. Считаем, что лучше всего изучать фразеологизмы на материале литературных текстов. Цель нашей статьи состоит в описании практической реализации обучения иностранных учащихся русским фразеологизмам на материале художественных произведений. «Работа с текстом художественной литературы способствует высокому уровню познания языка и его пониманию как культурного кода...», – отмечает С. М. Петрова [10, с. 21]. Так учащиеся знакомятся с примерами употребления фразеологизмов, понимают, в каком контексте тот или иной фразеологизм может употребляться.

Материалы и методы

Предмет исследования – определение наиболее эффективных приёмов обучения русским фразеологизмам иностранных студентов посредством изучения художественных произведений якутского писателя. Теоретико-методологической базой исследования послужили научные труды отечественных ученых в области лингводидактики. При написании данной статьи были использованы метод анализа художественных текстов В. В. Егорова; сравнительно-сопоставительный метод, метод педагогического наблюдения.

Результаты и обсуждение

Существенное влияние на процесс обучения оказывает языковая и социокультурная среда, в которой пребывает студент. Для успешной адаптации иностранных студентов в новых для них условиях возникает необходимость активного привлечения национально-регионального материала в обучение русскому языку как иностранному. По словам Хелал Я. Л., «для адаптации к месту обучения и интеграции в образовательное поле конкретного вуза актуальным является учет региональной специфики» [11, с. 117].

«Воспитательным и дидактическим потенциалом в формировании вторичной языковой личности в процессе обучения русскому языку как иностранному обладает национально-региональный компонент – знаковые тексты национальной культуры, которые репрезентируют национальный культурный ландшафт в том регионе, где проходит обучение иностранный студент», – подчёркивает Е. М. Дзюба [12, с. 159].

Рассмотрим систему занятий по обучению фразеологизмам на основе региональных текстов. Мы предлагаем для обучения фразеологизмам сказки современного якутского писателя В. В. Егорова, врача-реаниматолога, отличника здравоохранения РФ и РС (Я), заслуженного врача РС (Я). Он автор двадцати сборников стихов и прозы. За свою творческую деятельность был отмечен премией Международного детского фонда «Дети Сахы-Азии», республиканской общественной литературной премией имени Алексея и Марты Михайловых. В декабре 2018 года за пропаганду детского чтения получил диплом «Посол детского чтения в Республике Саха (Якутия)». В 2021 году был удостоен Премии Главы РС (Я) имени Н. Е. Мординова-Амма Аччыгыя в области детской литературы за 2020 год за весомый вклад в развитие современной краеведческой детской литературы Республики Саха (Якутия). Язык его произведений образен, насыщен пословицами, поговорками, фразеологизмами.

Занятия по сказкам «Как якутский Мороз с пришлым Морозцем тягался» [13], «Тайна озера Лабынкыр» [14] и «Мамонтёнок Юка» [14] были разработаны и апробированы магистрантом кафедры русского языка как иностранного филологического факультета Егоровой Анной Павловной в группе иностранных студентов, владеющих языком на уровне А2.

Первый урок проводим по сказке «Тайна озера Лабынкыр». На этапе предтекстовой работы объясняем незнакомые слова (колокольчик, краеведение, кружок, экспедиция и др.), даём культурологический комментарий к словосочетаниям, отражающими национально-региональный колорит: Оймяконская долина, полюс холода, якутское озеро Лабынкыр, якутский нож. Используем принцип наглядности: в презентации показываем фотографии этих мест и предметов. Затем знакомим студентов с адаптированным текстом сказки:

В нашем городе жил мальчик Коля. Он хорошо учился, был любознательным, любил природу. За звонкий голос его называли Колокольчик. Коля-колокольчик увлекался краеведением. Он был председателем краеведческого кружка.

Однажды Коле и его друзьям очень повезло. Их отправили в экспедицию на озеро Лабынкыр. Это озеро находилось за тридцать земель, в Оймяконской долине.

Три недели учёные и ребята засучив рукава исследовали берега и воды этого озера. Но исследователи остались с носом. Их старания не принесли никаких результатов.

И вот вдруг случилось невероятное. Рано утром Коля собирал редкие растения. Он заметил огромную бабочку и сломя голову погнался за ней. Мальчик оказался возле берега озера и увидел неведомое существо. У Коли волосы встали дыбом. Перед ним был детёныш со светящимися глазами, длинной шеей и короткими лапами. Детёныш запутался в рыболовной сети и звал на помощь родителей.

Коле стало жалко бедное существо. Якутским ножом он разрезал сеть. Пленник освободился. Он был одного роста с Колей. Это был неизвестный ящер. Мальчик назвал его Яшей. Коля решил отпустить Яшу и держать язык за зубами, никому о нём не рассказывать. Не все загадки природы обязательно должны раскрываться. Без них было бы неинтересно жить на свете.

Проводим притекстовую работу. Задаём вопросы по содержанию сказки: 1. Чем увлекался Коля, герой сказки? 2. Куда отправили Колю и его друзей? 3. Где находилось озеро?

4. За кем погнался Коля? 5. Кого мальчик нашёл возле берега озёра? 6. Что Коля сделал при помощи якутского ножа? 7. Что Коля решил сделать с Яшей? 8. Понятны ли вам выделенные в тексте выражения?

На этапе послетекстовой работы студенты составляют план сказки, а затем сравнивают с готовым планом и готовят пересказ сказки по частям от 1-го лица; 1) Коля – председатель краеведческого кружка; 2) Экспедиция на озеро Лабынкыр; 3) Встреча с неведомым существом; 4) Спасение детёныша; 5) Никому не рассказал.

При организации работы с фразеологизмами учитываем следующие методические требования: это «презентация материала и его семантизация (толкование на русском и родном языке, перевод, этимологический и лингвокультурологический комментарий, подбор синонимов и антонимов); упражнения на выявление, осмысление и осознание фразеологизмов; упражнения на усвоение грамматической структуры фразеологизма; выработка навыка использования фразеологических единиц в речи» [15, с. 501]. Студенты самостоятельно находят в сказке фразеологизмы: *за тридцать земель, остались с носом, волосы встали дыбом, засучив рукава, сломя голову, держать язык за зубами*. С помощью преподавателя определяют их значение и этимологию этих устойчивых выражений. Например, засучив рукава – быстро, энергично работать. На Руси в старину носили одежду с очень длинными рукавами: у мужчин они были 95 см, а у женщин – 40 см. Работать в такой одежде было очень неудобно, а чтобы дело выполнить, нужно было закрутить рукава. Обращаем внимание на целостность фразеологизмов. Используя приём трансформации, просим заменить фразеологизм одним словом: за тридцать земель – далеко, сломя голову – быстро; подберите фразеологизмы-синонимы и фразеологизмы-антонимы: засучив рукава (антоним – спустя рукава; синоним – в поте лица); держать язык за зубами (антоним – язык без костей; синоним – молчать в тряпочку).

Следует научить обучающихся отличать фразеологизмы от свободных сочетаний. Для этого предлагаем следующее задание: определите, какие из данных словосочетаний являются фразеологизмами: бежать сломя голову – бежать, задрав голову; засучив рукава – закрутив рукава. Приём «Собери фразеологизм» направлен на быстрое их запоминание. На этапе закрепления с целью развития речи студенты составляют диалог или небольшой рассказ с использованием изученных фразеологизмов.

При работе со сказкой «Как якутский Мороз с пришлым Морозцем тягался» проводим лексическую работу, объясняем значения незнакомых слов путём подбора однокоренных слов, синонимичных выражений: пришлый – тот, кто пришёл из других мест; тягаться – соревноваться; укутывать – одевать тепло; своенравный – капризный, упрямый; заносчивый – самоуверенный, гордый. Даём культурологический комментарий региональной и устаревшей лексики, используя иллюстративный материал: тойон – богатый господин у якутов; бубенцы – музыкальный инструмент в виде шариков; доха – шуба; унты – зимние сапоги из шкуры оленя; торбаза – сапоги из шкуры оленя; кучер – человек, управляющий лошадьми.

Затем предлагаем для прочтения адаптированный текст сказки, разделённый на части:

1. Спор между якутским Морозом и пришлым Морозцем

Идёт добрый якутский Мороз по лесу. Он укутывает деревья снегом, подбрасывает корм птицам и зверям. Как-то раз встретился на пути якутскому Морозу пришлый Морозец. Он был молодой, своенравный, заносчивый. Пришлый Морозец предложил потягаться – кто кого переморозит. Морозец сказал:

– Если я выигрую, отдашь мне твои полцарства. Если ты победишь, я уйду.

2. Богач и бедняк

И тут обоим на глаза попались люди. Один был богач-тойон. Он ехал на тройке лошадей с бубенцами. Другой – сразу видно, бедняк, ехал в лес за дровами. Одеты они были по-разному. На богаче была доха, шапка из чернобурки и высокие оленьи унты. На бедняке одежда плохая: старые торбаза, шуба на коровьем меху. Решили морозы помериться силами на этих путниках. Пришлый Морозец выбрал себе бедняка. Якутскому Морозу достался богач.

3. Состязание и победа

И вот нагнали два Мороза такого холоду, которого белый свет не видывал. Богач сразу же весь промёрз, что у него зуб на зуб не попадал. Он просил кучера ехать быстрее домой. Пришлый Морозец старался заморозить бедняка. Но бедняк трудился в поте лица и совсем не замёрз. Пришлый Морозец остался с носом. Когда человек увлечён делом, он не замечает холода. Старый якутский Мороз об этом знал. Пришлый Морозец погнался за лёгкой победой и проиграл. А нас свой якутский Мороз, справедливый и добрый, устраивает.

Студенты отвечают на репродуктивные вопросы: 1. Что делал якутский Мороз в лесу? 2. Каким был пришлый Мороз? 3. Кого встретили морозы? 4. Во что был одет богач? 5. Во что был одет бедняк? 6. Что сделал богач, когда его Мороз стал морозить? 7. Что делал бедняк, когда его Мороз стал морозить? 8. Кто победил в состязании? Затем организуем работу с фразеологизмами: *попались на глаза, помериться силами, белый свет, зуб на зуб не попадает, трудиться в поте лица, остаться ни с чем, погнался за лёгкой победой.*

Разнообразить работу с фразеологизмами помогут следующие приёмы: 1) объяснить значение употреблённых в сказке фразеологизмов: в поте лица – ... Помериться силами – ... На глаза попасться – ... Белый свет – ... 2) определить фразеологизм по его значению: Соревноваться, проверить, кто сильнее – ... Выбрать то, что легче сделать – ... Земля, окружающий мир – ... 3) восстановить пропущенные фрагменты в тексте, используя фразеологизмы: Он обошел вокруг холма, стараясь не... ни одному из трех противников. Надеюсь, что не простыну, потому что от холода уже Здесь около сотни юношей, готовых ..., показать себя во всевозможных играх, требующих ловкости.

Третья сказка «Мамонтёнок Юка» также интересна с точки зрения отражения в ней национально-регионального содержания, так как в ней повествуется о мамонте, являющемся неофициальным символом Якутии. После объяснения лексического значения незнакомых слов (хищник, воронка, сосна, метеорит, разлом, стадо) предлагаем культурологический комментарий: Северное море – море на севере; Мамонт – вымершее животное; Овцебык – животное с густой длинной шерстью; Тундра – пространство без леса на севере. На следующем этапе студенты читают адаптированный текст сказки:

На берегу Северного моря жило стадо мамонтов. У мамонтов Ады и Бое родилась маленькая дочка Юка. Мама Ада очень любила Юку. Но им было тяжело. На стадо напали хищники. Один хищник ранил Юку, и у неё из ноги пошла кровь. Мама защищала свою маленькую дочку и глаз с неё не спускала. Но они отставали от стада. Вдруг лёд под Юкой проломился, в море образовалась воронка. Юка провалилась в эту воронку.

Юка пришла в себя под огромной сосной. Возле неё стоял овцебык Буча. Юка и Буча подружились. Нога у Юки болела, и из неё шла кровь. Тогда овцебыки попросили помощи у людей. Юка познакомилась с мальчиком Илькой и его папой. Илька рассказал, что на землю упал метеорит, в земле образовался разлом, переносащий на много веков вперёд. Так Юка оказалась в другом времени. Люди помогли Юке вылечить ногу. Но Юка места себе не находила и очень скучала по своим маме Аде и папе Буе.

Вожак стада овцебыков Боро отвёл Юку в тундру к той самой большой сосне. Юке хотелось поскорее оказаться дома. Но Боро сказал: «Всеми своё время». Они дождались, когда появился разлом в земле. Юка что есть духу прыгнула в этот разлом и оказалась на берегу Северного моря. Там всё ещё ждала её мама Ада. Семья мамонтов встретила. Мама теперь берегла свою маленькую дочку как зеницу ока.

Студенты отвечают на вопросы по содержанию сказки: 1. Где жило стадо мамонтов? 2. Кто напал на мамонтов? 3. Куда провалилась Юка? 4. Кого Юка встретила? 5. Кто помог Юке?

Знакомим студентов с семантическим значением фразеологизмов, употреблённых писателем, их этимологией, обращаем внимание на устаревшие слова, контекст: *прийти в себя, места себе не находить, всеми своё время, что есть духу, беречь как зеницу ока.*

Затем обучающимся предлагается ряд заданий:

1) собрать фразеологизм из двух частей:

Всеми	в себя
Места	как зеницу ока
Беречь	своё время
Не спускать	себе не находить
Прийти	духу
Что есть	глаз

2) подобрать к фразеологизму иллюстрации, раскрывающие его смысл; 3) определить соответствие или несоответствие иллюстраций предложенным фразеологизмам; 4) выбрать из слов, данных в скобках, те слова, которые используются в составе фразеологизма; 5) составить короткий диалог, употребив фразеологизмы из сказок; 6) написать рассказ на одну из предложенных тем, включив изученные фразеологизмы; 7) с помощью фразеологизмов выразить разные эмоции.

В группе китайских студентов уровня А2-В1 мы провели научный эксперимент. На входящем контроле учащиеся должны были заменить фразеологизм одним словом: волосы встали дыбом – ...; держать язык за зубами – ...; за тридевять земель – ...; засучив рукава – ...; сломя голову – ...; остаться с носом –

Результаты выполнения данного задания оказались крайне низкими: студенты не знали русские фразеологизмы, поэтому не смогли определить их значения. Только трое из 13 правильно определили значение фразеологизма «держать язык за зубами» – молчать.

На третьем занятии, после изучения фразеологизмов на материале сказок, был проведён промежуточный контроль. Студенты должны были выбрать слова, которые используются в составе фразеологизма, и объяснить их значения: За тридевять (полей, морей, земель); Засучив (штаны, рукава, брюки); Попались на (уши, глаза, руки); Сломя (голову, шею, ноги): Белый (шар, свет, цвет) и др.

С этим заданием справились все 13 студентов. Качество выполнения – 84, 6 %.

На итоговом контроле студентам было предложено определить, о каком фразеологизме говорится: 1. Опомниться, очнуться, вернуться к нормальному состоянию; 2. Очень быстро, с предельным напряжением сил; 3. Следить за кем-то, не упускать из виду; 4. Не следует торопиться, спешить; 5. Быть в волнении, беспокоиться, переживать; 6. Бережно, заботливо относиться к кому-то или чему-то, сохранять. Ещё одно задание на замену выделенного слова подходящим фразеологизмом: 1. Вася отправился в путешествие очень далеко; 2. Маша старательно готовилась к экзаменам; 3. Коля остался один во всём мире; 4. Катя долго искала свой телефон и вдруг его заметила; 5. Ваня узнал секрет Пети, но

решил никому о нём не рассказывать; 6. Дети на перемене очень быстро побежали в столовую; 7. В Якутске вчера было очень холодно, Джон сильно замёрз.

С итоговой работой все студенты справились успешно. Качество выполнения составило 100%.

Заключение

Как видим, при обучении фразеологизмам целесообразно применять интегрированный и контекстные методы обучения, привлекая художественные произведения. Важно выстроить чёткую методическую систему при работе с идиоматическими выражениями на литературном материале. На притекстовом этапе осуществляется работа по вопросам на осмысление прочитанного и выполнение заданий по выявлению в текстах фразеологических оборотов и определению их семантики. На послетекстовом этапе студенты выполняют задания по употреблению фразеологизмов в собственной речи: составление диалогов, написание сочинений. В процессе выполнения творческих заданий иностранные студенты активно применяют изученные устойчивые выражения. Считаем эффективными приёмами обучения фразеологизмам и употребления их в речи следующие: определение фразеологизма по его значению; восстановление пропущенных фрагментов в тексте с использованием фразеологизмов; подбор к фразеологизму иллюстрации, раскрывающей его смысл; определение соответствия или несоответствия иллюстраций предложенным фразеологизмам; составление диалогов с употреблением фразеологизмов; написание рассказа на одну из предложенных тем с включением изученных фразеологизмов и др. В результате проведённой работы по обучению фразеологизмам иностранных студентов можно констатировать следующее: обучающиеся расширили свой активный и пассивный словарный запас, развили навык догадки, научились определять разницу между буквальным и переносным значением, изучили семантическое значение 18 фразеологических оборотов и стали активно использовать их в своей речи. Употребление фразеологизмов в якутских сказках В. В. Егорова способствовало приобщению иностранцев к традициям, особенностям культуры, быта северных народов.

Таким образом, при обучении фразеологизмам был применён комплексный подход, благодаря которому иностранный студент не только говорит правильно, но и способен понимать культурные коды, мыслить образами и полноценно участвовать в межкультурной коммуникации, а значит быть носителем не только русского языка, но и русской культуры.

Литература

1. Мокрищева В. С. Обучение китайских студентов русским фразеологизмам с глаголами движения как компоненту курса русского языка как иностранного. *Педагогика. Вопросы теории и практики*. 2022; 7 (8): 810-819.
2. Бастриков Н. Е. Обучение русскому языку как иностранному на материале фразеологизмов. В кн.: *Иностранный язык и межкультурная коммуникация: Материалы XV Международной студенческой научно-практической конференции*, Томск, 28–29 апреля 2021 года. Томск: Вайар; 2021: 184-187.
3. Чепкова Т. П. Лингвометодические аспекты изучения русской фразеологии в иностранной аудитории. *Вестник Орловского государственного университета*. 2010; (6): 211-213.
4. Рыженко Л. Г. Русские фразеологизмы в практике преподавания русского языка как иностранного. *Евразийский филологический вестник*. 2024; 3(7): 122-134.
5. Бабенко А. В. Новые подходы в обучении фразеологии иностранных реципиентов. *Русский язык за рубежом*. 2022; 5 (294): 112-116. DOI 10.37632/PI.2022.294.5.014.
6. Лукашенко А. А. Лингвострановедческий аспект при изучении фразеологизмов на занятиях по русскому языку как иностранному. *Сахалинский гуманитарный журнал*. 2024;(3): 27-30.

7. Хмелевский М. С. «Век живи – век учись!»: фразеология как вспомогательный материал в обучении иностранным языкам (на примере рки). *Многоязычие в образовательном пространстве*. 2024; 16(3-22): 354-363. DOI 10.35634/2500-0748-2024-16-3-354-363.
8. Озтюрк Л. И. Лингвографический подход к фразеологии в преподавании русского языка как иностранного: инновации в словарной практике. *Проблемы современного педагогического образования*. 2025; 87 (4): 281-284.
9. Кузнецова В. И. Обеспечение иллюстративной наглядности фразеологизмов средствами моделей Rudall-E в обучении РКИ. В кн.: *Русский язык как иностранный в смешанном формате обучения: проблемы и перспективы*: Материалы международной научно-практической конференции, Москва, 13 февраля 2023 года. Москва: Московский педагогический государственный университет; 2023: 251-255.
10. Петрова С.М. Актуальные проблемы методики обучения русскому языку иностранцев в СВФУ. *Вестник СВФУ. Серия Педагогика. Психология. Философия*. 2016;(1):16-23.
11. Хелал Я. Л. Репрезентация России в курсе русского языка как иностранного: региональный компонент. *Вестник Челябинского государственного университета*. 2025; 5(499): 111-119. DOI 10.47475/1994-2796-2025-499-5-111-119.
12. Дзюба Е. М. Ценностный потенциал национально-регионального компонента в подготовке преподавателя русского языка как иностранного (из опыта работы). *Наука и школа*. 2023; (3): 157-166. DOI 10.31862/1819-463X-2023-3-157-166.
13. Егоров В.В. *Сказочный Север*. Якутск: Цумори Пресс; 2018: 66.
14. Егоров В.В. *Чудовище Лабынкыра*. Якутск: Бичик; 2017: 64.
15. Шебанова К. В. Лингвострановедческий аспект изучения русской фразеологии при овладении русским языком как иностранным. В кн.: *Международное образование и сотрудничество*: Сборник материалов V Международной научно-практической конференции, Москва, 02 ноября 2017 года. МАДИ. Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Техполиграфцентр»; 2017: 500-503.

References

1. Mokrishcheva V.S. Teaching Chinese students Russian phraseological units with verbs of movement as a component of the Russian language course as a foreign language. *Pedagogy. Questions of theory and practice*. 2022; 7(8):810–819 (in Russian).
2. Batrikov N.E. Teaching Russian as a Foreign Language Using Phraseologisms. In: *Foreign Language and Intercultural Communication: Proceedings of the XV International Student Scientific and Practical Conference, Tomsk, April 28–29, 2021*. Tomsk: Vaia; 2021: 84–187 (in Russian).
3. Chepkova T.P. Linguomethodic aspects of studying Russian phraseology in a foreign audience. *Bulletin of the Orel State University*. 2010;(6):211–213 (in Russian).
4. Ryzhenko L.G. Russian phraseological units in the practice of teaching Russian as a foreign language. *Eurasian Philological Bulletin*. 2024;3(7):122–134 (in Russian).
5. Babenko A.V. New approaches to teaching phraseology to foreign recipients. *Russian language abroad*. 2022;5(294):112–116 (in Russian). DOI 10.37632/PI.2022.294.5.014.
6. Lukashenko A.A. Linguistic and regional studies aspect in the study of phraseological units in classes on Russian as a foreign language. *Sakhalin Humanitarian Journal*. 2024;(3):27–30 (in Russian).
7. Khmelevsky M.S. “Live and learn!”: Phraseology as an auxiliary material in teaching foreign languages (using Russian as an example). *Multilingualism in the educational space*. 2024;16(3–22):354–363 (in Russian). DOI 10.35634/2500-0748-2024-16-3-354-363.
8. Ozturk L.I. Lingvographic approach to phraseology in teaching Russian as a foreign language: innovations in vocabulary practice. *Problems of modern pedagogical education*. 2025; 87(4):281–284 (in Russian).
9. Kuznetsova V.I. Providing illustrative clarity of phraseological units by means of Rudall-E models in teaching Russian as a foreign language. In: *Russian as a foreign language in a blended learning format: problems and prospects*: Proceedings of the international scientific and practical conference, Moscow, February 13, 2023. Moscow: Moscow State Pedagogical University; 2023:251–255 (in Russian).
10. Petrova S.M. Topical issues for methods of teaching Russian to foreigners at NEFU. *Vestnik of North-Eastern Federal University. Series Pedagogics. Psychology. Philosophy*. 2016;(1):16–23 (in Russian).

11. Helal Ya.L. Representation of Russia in the Course of Russian as a Foreign Language: Regional Component. *Bulletin of Chelyabinsk State University*. 2025;5(499):111–119 (in Russian). DOI 10.47475/1994-2796-2025-499-5-111-119.

12. Dzyuba E.M. Value Potential of the National-Regional Component in Training Teachers of Russian as a Foreign Language (Based on Work Experience). *Science and School*. 2023;(3):157–166 (in Russian). DOI 10.31862/1819-463X-2023-3-157-166.

13. Egorov V.V. *Fairy North*. Yakutsk: Tsumori Press; 2018:66 (in Russian).

14. Egorov V.V. *The monster of Labynkyr*. Yakutsk: Bichik; 2017:64 (in Russian).

15. Shebanova K.V. Linguistic and cultural aspects of studying Russian phraseology in mastering Russian as a foreign language. In: *International education and cooperation: Collection of materials from the V International scientific and practical conference, Moscow, November 2, 2017*. Moscow: Tekhpoligradsentr Limited Liability Company; 2017:500–503 (in Russian).

Сведения об авторе

ДИШКАНТ Елена Валерьевна – к. филол. н., доцент кафедры русского языка как иностранного филологического факультета, Северо-Восточный федеральный университет им. М. К. Аммосова, г. Якутск, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9726-5176>, e-mail: dishkant74@mail.ru

Information about the author

DISHKANT Elena Valeryevna – Cand. Sci. (Philology), Associate Professor, M. K. Ammosov North-Eastern Federal University, Yakutsk, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9726-5176>

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interests

The author declare that they have no conflict of interest.

Поступила в редакцию / Submitted 19.11.25

Поступила после рецензирования / Revised 11.05.26

Принята к публикации / Accepted 22.06.26

УДК 378.147:811.111

<https://doi.org/10.25587/2587-5604-2026-2-15-28>

Оригинальная научная статья

Развитие навыков аудирования у студентов юридических специальностей

Д. А. Заславнов

Институт сферы обслуживания и предпринимательства (филиал) ДГТУ в г. Шахты.

г. Шахты, Российская Федерация

✉ Zaslavnov@gmail.com

Аннотация

В статье рассматривается проблема развития навыков аудирования у студентов юридических специальностей в условиях глобализации профессиональной деятельности. Обосновывается актуальность исследования: растущие требования к уровню языковой подготовки специалиста обуславливают необходимость умения понимать устную иностранную речь в реальных профессиональных ситуациях. Цель работы состоит в разработке и обосновании комплекса упражнений для развития навыков аудирования и методики взаимодействия с ним, которые можно легко интегрировать в современные учебные курсы в неязыковых вузах. Предлагаемая разработка основывается на дифференцированном и компетентностном подходах к обучению иностранным языкам. В результате, в качестве первого этапа работы с аудиоматериалом предлагается трехэтапный комплекс упражнений: pre-listening (снятие лексико-грамматических трудностей и когнитивной нагрузки, работа над преодолением коммуникативного барьера), while-listening (извлечение нужной информации, постепенное движение от общего понимания аудиоматериала к детальному), post-listening (закрепление понимания, интеграция с навыками чтения и письма). В качестве второго этапа предлагается работа с изученным аудиофрагментом с использованием цифровых технологий для изменения звучания, темпа, акцента речи и для создания фоновых шумов. Суть применения такой двухэтапной методики заключается в ознакомлении обучающихся с разнообразием английского языка и моделировании коммуникативной ситуации, приближенной к реальной будущей профессиональной деятельности. Практическая значимость состоит в гибкости и адаптируемости упражнений под разный уровень подготовки обучающихся и возможности интеграции с текущей программой обучения в вузах. Перспективы дальнейших исследований заключаются в анализе взаимодействия общения в интернет-дискуссе с преодолением коммуникативно-психологических барьеров при общении на иностранном языке, а так же адаптации подхода для других специальностей.

Ключевые слова: иностранные языки, цифровые технологии, обучение аудированию, развитие фонетической наблюдательности, ознакомительное аудирование, выборочное аудирование, детальное аудирование, pre-listening, while-listening, post-listening, дифференцированный подход, компетентностный подход.

Финансирование. Исследование не имело финансовой поддержки.

Для цитирования: Заславнов Д. А. Развитие навыков аудирования у студентов юридических специальностей. *Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова. Серия «Педагогика. Психология. Философия».* 2026: 42 (2): С. 15-28. DOI: 10.25587/2587-5604-2026-2-15-28

Original article

Enhancing listening skills in law students

Dmitriy A. Zaslavnov

Institute of Service Sector and Entrepreneurship (branch) of Don State Technical University
in Shakhty, Shakhty, Russian Federation
✉Zaslavnov@gmail.com

Abstract

The article examines the issue of the development of listening skills of law students in the context of globalized professional activity. The relevance of the study is substantiated: growing requirements for the level of language proficiency of specialists necessitate the ability to understand oral foreign speech in real professional situations. The aim of the research is to develop and substantiate a set of exercises for developing listening skills and methods for working with them, which can be easily integrated into modern courses at non-linguistic universities. The proposed study is based on differentiated and competency-based approaches to foreign language teaching. As a result, a three-stage set of exercises is proposed as the first stage of working with audio material: pre-listening (the work to remove lexical and grammatical difficulties and cognitive load, and to overcome the communication barrier), while-listening (extracting the necessary information, gradually moving from a general understanding of the audio material to a detailed one), and post-listening (consolidation of understanding, integrating with reading and writing skills). The second stage involves working with the studied audio fragment using digital technologies to alter the sound, pace, and accent of speech, and to create background noise. The essence of this two-stage approach is to familiarize students with the diversity of the English language and simulating communicative situations that closely resemble future professional activities. The practical significance lies in the flexibility and adaptability of the exercises to different levels of learner proficiency, as well as the possibility of easy integration with current university curricula. Prospects for further research include analyzing the interaction of communication in online discourse with overcoming communicative and psychological barriers in foreign language communication, as well as adapting the approach to other specialties.

Keywords: foreign languages, digital technologies, listening skills enhancement, developing phonetic/auditory awareness, listening for gist, scanning listening, intensive listening, pre-listening, while-listening, post-listening, differentiated approach, competency-based approach.

Funding. The study received no financial support.

For citation: Zaslavnov D.A. Enhancing listening skills in law students. *Vestnik of North-Eastern Federal University. Pedagogics. Psychology. Philosophy*. 2026: 42 (2): Pp. 15-28. DOI: 10.25587/2587-5604-2026-2-15-28

Введение

В условиях глобализации юридической профессии владение иностранным языком становится неотъемлемой частью подготовки будущих юристов. В связи с чем, повышаются требования к уровню владения иностранным языком, в том числе к навыкам аудирования (восприятия речи на слух). Для будущих юристов способность понимать аутентичную англоязычную речь в профессиональном контексте (судебные процессы, юридические интервью и переговоры) становится не просто преимуществом, а необходимым компонентом профессиональной компетенции [1, с. 15]. Для студентов это становится профессиональной необходимостью, которая дополнительно подразумевает усвоение специфической терминологии, особенностей юридической аргументации и культурных аспектов правовой коммуникации.

Актуальность проводимого исследования обусловлена возрастающими требованиями к уровню языковой подготовки юристов, способных свободно ориентироваться в международной правовой среде, что подразумевает способность понимать устную иностранную речь в реальных ситуациях, т. е. при участии в международных судебных процессах,

работе с иностранными клиентами, прослушивании допросов и свидетельских показаний на иностранном языке. Современные образовательные стандарты подчеркивают важность формирования профессионально-ориентированных компетенций, однако на практике студенты не обладают должным уровнем владения иностранным языком, в связи с чем, испытывают трудности при аудировании юридических текстов. Данные сложности возникают «из-за высокой плотности профессиональной специфической терминологии в прослушиваемом тексте, быстрого темпа речи и особенностей произношения» [2, с. 85], а также структурных различий между правовыми системами. Кроме того, «важную роль играет мотивация обучающихся: при ее снижении эффективность освоения навыков аудирования существенно падает» [3, с. 54]. Поэтому можно добавить, что актуальность исследования подчеркивается тем, что в настоящее время наблюдается недостаточная разработанность методик целенаправленного развития навыков аудирования у студентов юридических специальностей, что усугубляется ограниченным использованием аутентичных аудиоматериалов (записей судебных процессов, юридических интервью) в традиционном обучении иностранному языку в неязыковых вузах [4, с. 33]. На основе вышесказанного можно представить проблему исследования, которая заключается в поиске эффективных педагогических подходов и материалов, позволяющих эффективно развивать навыки аудирования у будущих юристов на основе аутентичных англоязычных источников юридической тематики.

В качестве теоретической базы исследования наша статья опирается на ряд научных публикаций, которые показывают растущий интерес к проблеме развития навыков аудирования у студентов неязыковых специальностей. Так, например, У. Т. Айтымбетова отмечает, что «работа с цифровыми аутентичными видеоресурсами создает реальную языковую среду, развивает межкультурное взаимопонимание и предоставляет возможности для интерактивных заданий» [5, с. 125]. Подчеркивает важность использования цифровых технологий и мультимедийных ресурсов в преподавании юридического английского работа Е. М. Сафоновой [6] и А. С. Рафиковой [7]. В свою очередь, О. А. Малетина и В. А. Цыбанева рассматривают деление аудиторного занятия на три этапа (упражнение до прослушивания текста, во время прослушивания и после него) и акцентируют внимание на важности подготовительного этапа перед прослушиванием аутентичных текстов (что особенно актуально при работе с юридическими материалами) [8, с. 129]. Дополняет теоретическую картину исследование В. И. Петровой и Т. П. Гавриловой, в котором авторы выделяют ключевые трудности, с которыми сталкиваются студенты при восприятии юридической речи на слух. К этим трудностям относятся «высокая плотность терминологии, высокая скорость речи, особенности и различия произношения у носителей английского языка из разных стран» [9, с. 90].

Что касается иностранных источников, то в работе «Review of Second Language Listening Comprehension Research» систематизируются современные стратегии обучения аудированию. Особое внимание уделяется развитию метакогнитивных навыков, позволяющих студентам эффективно анализировать и понимать профессиональную речь. Автор подчеркивает «важность использования аутентичных материалов юридической тематики для развития профессиональной языковой компетенции» [10]. В работе под названием «Practical English Language Skills for Lawyers: Improving Your Legal English» авторами выделяются ключевые лингвистические особенности юридической устной речи (клише, модальные глаголы, пассивные конструкции) и предлагаются методики их освоения через аудирование [11]. В работе «Developments in English for Specific Purposes. A Multy-disciplinary

Approach» освещаются вопросы преподавания английского языка для специальных целей (English Specific Purposes – сокращенно ESP), обсуждается важность интеграции аутентичных аудиоматериалов в учебный процесс и предлагаются критерии их отбора для развития навыков аудирования [12].

Объектом исследования выступает процесс обучения иностранному языку студентов юридических специальностей, а предметом исследования является методика развития навыков аудирования на аутентичных языковых материалах.

Целью работы является разработка и обоснование комплекса упражнений и методики работы с ним для развития навыков аудирования на базе аутентичных языковых материалов у студентов юридических специальностей в неязыковых вузах, которые можно интегрировать в курс обучения без существенного изменения учебно-методических комплексов.

В рамках поставленной цели, в статье определены следующие задачи:

- определить критерии отбора аутентичных англоязычных материалов юридической тематики для обучения аудированию;
- разработать трехэтапную систему упражнений (pre-listening, while-listening, post-listening) для развития разных видов аудирования (ознакомительное, выборочное, детальное) и для подготовки к дальнейшей работе с рассматриваемым аудиофрагментом;
- создать практические задания для работы с разными акцентами английского языка, для работы с аудио в условиях фонового шума;
- обеспечить интеграцию с существующими учебными курсами по иностранному языку для юристов (на примере учебного пособия «Just English»).

Теоретическая значимость работы заключается в развитии теории преподавания иностранного языка применительно к юридической сфере и в систематизации лингвистических особенностей англоязычной юридической устной речи (специфическая терминология, клишированные выражения, синтаксические конструкции), влияющих на восприятие этой речи на слух.

Практическая значимость исследования состоит в том, что разрабатываемые упражнения могут быть использованы: в учебных программах по юридическому английскому языку в неязыковых вузах; в системе дополнительного профессионального образования на курсах подготовки юристов к международным экзаменам (например, IELTS Academic, TOEFL IBT), где аудирование является важной и неотъемлемой частью тестирования; а также непосредственно самими будущими юристами для самостоятельной работы над развитием навыков восприятия англоязычной устной речи на слух.

Научная новизна исследования состоит в формировании и применении комплексного подхода к развитию навыков аудирования для юристов, который включает:

- работу по преодолению психологических и коммуникативных барьеров при обучении иностранному языку;
- использование современных цифровых инструментов для гибкой адаптации материалов;
- интеграцию с традиционными УМК;
- фокус на многовариантности английского языка; связь фонетики и профессиональной лексики (призван отрабатывать восприятие профессиональной лексики в реальных условиях) и, соответственно, комбинацию аудирования и фонетического анализа (развивает способность выделять ключевые особенности различных акцентов);
- практическую направленность.

Материалы и методы

В процессе разработки комплекса упражнений по аудированию использовались следующие методы: аналитический метод (анализ научной литературы по методике преподавания иностранных языков, систематизация подходов к обучению аудированию в профессиональном контексте); эмпирический метод, заключающийся в наблюдении за процессом обучения; дифференцированный и компетентностный подходы.

В ходе работы были задействованы следующие методические приемы работы с аудиоматериалами: на предтекстовом этапе – активация фоновых знаний (обсуждение темы; прогнозирование содержания); работа с новой лексикой (юридические термины, клише, аббревиатуры); ознакомление с социокультурным контекстом (особенности правовой системы страны); на притекстовом этапе – ознакомительное аудирование (определение основной идеи), выборочное аудирование (поиск конкретной информации), детальное аудирование (полное понимание содержания); на послетекстовом этапе – ответы на вопросы по содержанию, пересказ с использованием юридической лексики, дискуссии по правовым проблемам, затронутым в аудиоматериале.

В процессе разработки комплекса упражнений применялся аналитический метод, который включает в себя анализ существующих методик обучения чтению в неязыковом вузе; дифференцированный подход (включает учет уровня подготовки студентов и адаптацию заданий под специфику направления подготовки); а также компетентностный подход, который предусматривает формирование коммуникативной компетенции через развитие навыков работы с профессионально ориентированными текстами. Сочетание аналитического, дифференцированного и компетентностного подходов позволяет создать гибкий и адаптивный комплекс упражнений, отвечающий потребностям студентов неязыкового направления подготовки.

В качестве материалов для разработки комплекса упражнений по развитию навыков аудирования у студентов юридических специальностей использовались аутентичные англоязычные аудио- и видеоматериалы юридической тематики. В частности, были взяты юридические интервью и дискуссии, дебаты по правовым вопросам в формате TED Talks, учебные видеозаписи судебных процессов (Mock Trials), профессионально записанные юридические диалоги и переговоры и подкасты. Для примера, представленного в статье, используется подкаст J. Radford «B2 – Crimes and criminals» [13], длительность – 5-7 минут, особенности – четкое произношение, структурированное повествование, актуальная лексика по теме, уровень – B2;

Критериями отбора материалов служат: прежде всего, аутентичность (реальная профессиональная коммуникация), наличие юридической терминологии и клише, разнообразие акцентов и темпов речи (британский и американский английский), длительность фрагментов (не более 7 минут для одного задания), наличие сопроводительных материалов (транскриптов, глоссариев). Также следует отметить, что отбираемые для составления заданий аудиозаписи должны соответствовать адекватному уровню подготовки студентов, с учетом того, что в большинстве случаев уровень владения языком у обучающихся неязыковых специальностей является недостаточно развитым (B1-B2).

Результаты и обсуждение

Весь комплекс упражнений разрабатывается в соответствии с трехэтапной системой работы с аудиоматериалами: pre-listening, while-listening, post-listening. Данная структура соответствует рекомендациям, представленным в работе О. А. Малетиной и В. А. Цыбаневой [8], а также подтверждается исследованиями по дифференцированному подходу

в обучении аудированию [14, с. 53]. Основная задача этапа предварительных заданий по аудированию (*pre-listening*) – преодоление коммуникативного барьера, а также лексических и грамматических трудностей, снижение когнитивной нагрузки, развитие языковой догадки и поддержка мотивации и вовлеченности обучающихся [15, с. 272]. К дополнительным функциям данного этапа стоит отнести поддержку адаптации к темпу и акценту речи (в том случае, если обсуждаются особенности произношения или акцента, даются аудиоподсказки). Этап во время прослушивания (*while-listening*) – центральный этап по обучению аудированию, направленный на обучение извлечению нужной информации в процессе звучания текста. Снижение коммуникативного барьера здесь обуславливается за счет постановки четких и структурированных задач, концентрации, в первую очередь, на релевантной информации, постепенном наращивании сложности восприятия (общее понимание при первом прослушивании, поиск конкретной информации при втором, формирование детального понимания при третьем). Назначение же этапа *post-listening* состоит в проверке понимания содержания прослушанного материала, закреплении лексики и грамматики, практике разговорной речи и интеграции с другими навыками (письмом и чтением). Следует подчеркнуть, что при включении заданий по аудированию в рамках курса должно соблюдаться разнообразие разбираемых аудиоматериалов для постепенной адаптации студентов к естественному темпу иностранной речи и формирования у них устойчивости к помехам (обеспечивается за счет содержания в видео или аудио фоновых шумов, разных акцентов и разговорных конструкций).

Представим примеры полученных упражнений на материале подкаста J. Radford «B2 – Crimes and criminals» [13], включенного в рамках дополнительного задания по аудированию в рамках курса «Just English», в раздел «Part II. Crime and punishment. Unit 2. Crimes and Criminals» [16]. Данный подкаст и упражнения к нему прекрасно дополняют TASK I и TASK II учебного пособия, направленных на ввод и освоение новой лексики на тему разновидности преступников, преступлений и преступных действий.

Pre-listening exercises:

Упр. 1. Активизация лексики: выполняется после TASK I (Интеграция № 1) из учебного пособия «Just English» [16, с.37-38]. Аналогичный принцип выполнения – соотнесите термины с их определениями (определения приближены к формулировкам в подкасте), вводится лексика в виде преступников и преступлений, которые есть в подкасте, но нет в пособии:

- 1) fraud;
- 2) conman;
- 3) pirate;
- 4) piracy;
- 5) blackmail;
- 6) blackmailer;
- 7) cat-burglar;
- 8) manslaughter.

a) the crime, which is committed by business people, involves getting money from people by deceiving them;

b) a kind of thief, who specializes on breaking into museums and galleries;

c) a person, who deceives people (e. g. in a business sphere);

d) the type of a crime, when someone does something stupid and it kills someone by accident;

e) a person, who copies software and media content against copyrights and then sells or distributes it;

f) a type of a crime, when a criminal possesses person's private compromising information and threatens to release it to the public, which is aimed to make that person to do something for the criminal;

g) a type of a crime, when people sell pirated CDs or DVDs;

h) a person, who compromises people to get what he/she wants.

Answer key: 1) – a); 2) – c); 3) – e); 4) – g); 5) – f); 6) – h); 7) – b); 8) – d).

Упр. 2. Предсказание содержания: по названию подкаста «Crimes and criminals» предположите, какие 10 видов преступников и преступлений будут обсуждаться в аудио (по итогам, составляется список наиболее популярных идей на доске).

Упр. 3. Стимулирующие вопросы: ответить на поставленные вопросы:

1) What types of crimes are most common in your town?

2) What do you think are the main reasons people commit crimes?

Упр. 4. Ознакомление с ключевыми словами/фразами: каждое слово или фраза является ключевым и соотносится со структурой подкаста (представляет одну из 10 частей) и видом преступления, который в нем раскрывается.

1) umbrella term (Пер.: «общий термин, обобщающее понятие»);

2) an insurance policy (Пер.: «страховой полис»);

3) to benefit from a lie (Пер.: «извлекать выгоду из лжи»);

4) to steal a cargo from a boat (Пер.: «украсть груз с судна»);

5) a murder of crows (Пер.: «группа ворон»);

6) slaughter (Пер.: «резня», «убой животных», «жестокое убийство людей»);

7) holding up a bank (Пер.: «ограбление банка»);

8) devious (Пер.: «хитрый, коварный, склонный к обману»);

9) a ransom (Пер.: «выкуп»);

10) to sneak into a house (Пер.: «пробраться в дом тайком»).

While-listening exercises:

Упр. 5. Глобальное понимание: прослушайте текст и ответьте на вопрос – What is the main focus for the podcast? В случае затруднения студентов, предлагается выбрать наиболее подходящий вариант: a) types of criminals, b) investigation methods, c) famous cases.

Упр. 6. Избирательное понимание: Часть 1) – прослушайте текст еще раз, заполните таблицу (см. Таб. 1.).

Таблица 1

Упражнение на избирательное понимание

Table 1

Listening for gist exercise

Type of Crime:	Criminal:
(Ниже представлены ответы)	
theft	a thief
arson	an arsonist
fraud	a conman (it is needed to add a special term: "a fraudster" while checking answers)
piracy	a pirate
murder	a murderer
manslaughter	no such term given (it is needed to add a special term: "a manslaughterer" while checking answers)
robbery	a robber
blackmail	a blackmailer
kidnapping	a kidnapping
burglary	a burglar

Часть 2) – интеграция № 2 с TASK I и TASK II курса «Just English» (Гуманова, Королева МакАри, Свешникова, Тихомирова 2003, с. 37-38). Отметьте виды преступлений, которые содержатся и в подкасте и в TASKS I, II. Затем дополните таблицу из TASK 2, данными из упражнения 6.

Упр. 7. Детальное понимание: прослушайте текст в третий раз (для слабых групп возможно фрагментарное прослушивание, можно разделить прослушивание на пять коротких блоков по два преступления), отметьте утверждения как true/false/doesn't say.

1) Theft is an umbrella term for various types of crimes involving taking someone else's property;

2) Arson is often committed in order to claim money from an insurance policy;

3) There is a specific word for a person who commits fraud;

4) Piracy is less common in the UK nowadays because of Netflix, Spotify etc.;

5) Murder is more commonly committed by women than men;

6) Manslaughter only occurs as a result of making something stupid;

7) Robbery differs from theft because the criminal threatens the victim;

8) Blackmail is committed by using compromising material to force someone to do something;

9) In kidnapping, a ransom is demanded for the release of the victim;

10) Burglary is usually committed during the day;

11) There is a special word for thieves who steal from museums and galleries – cat-burglar.

12) Jack describes 12 different crimes.

Answer key: 1) True; 2) True; 3) Doesn't say; 4) True; 5) False; 6) False; 7) True; 8) True; 9) True; 10) False; 11) True; 12) False.

Упр. 8. Выделение деталей: Часть 1) прослушайте подкаст по частям (по 1 преступлению), найдите и поставьте знак «+» в соответствующей колонке таблицы; Часть 2) прослушайте подкаст по частям повторно и выпишите, что говорит автор для соответствующей колонки, где стоит знак «+» (см. Таб. 2):

Таблица 2

Упражнение на детальное понимание

Table 2

Intensive listening exercise

Crime	Reason/Motivation	Example/Situation	Special Detail
(Ниже представлены ответы)			
Theft		+ (leaving a bike outside the shop)	
Arson	+ (for insurance money)		
Fraud	+ (to get a job/be elected)	+ (lying about income for a loan)	+ (adjective: fraudulent)
Piracy		+ (selling pirated CDs/ DVDs)	+ (also used to describe boat attacks)
Murder			+ (a group of crows = a murder o crows)
Manslaughter	+ (accident)	+ (someone falls and dies)	+ (spelling: m-a-n-s-l-a-u-g-h-t-e-r)
Robbery		+ (holding up a bank)	
Blackmail	+ (to get money)	+ (politicians in compromising positions)	
Kidnapping		+ (children of rich people)	+ (ransom demanded)
Burglary	+ (for drug money)	+ (breaking into a house at night)	+ (cat-burglar for museums)

Post-Listening exercises:

Упр. 9. Реконструкция: кратко перескажите текст (3-5 предложений), используйте лексику из таблицы и ключевые слова.

Пример пересказа: The podcast discussed several types of crimes and criminals. It gave an example of what theft, arson, burglary etc. are really are. The speaker also mentioned some interesting specific terms like a murder of crows, holding up a bank, fraudulent etc.

Упр. 10. Дискуссия: ответьте на вопросы: Which crime mentioned do you find most serious? Why?

Пример аргумента: I think, fraud is the most serious, because it can ruin people's lives financially.

Упр. 11. Письменное творческое задание: выберете одно преступление из подкаста. Напишите короткий рассказ (50-70) слов о вымышленном случае этого преступления. Используйте лексику из подкаста и упражнений (например: ransom, fraudulent, cat-burglar etc.).

Представленные упражнения являются комплексом для подробного ознакомления с аудиофрагментом, однако далее, для дальнейшей работы с преодолением коммуникативных барьеров и развитием соответствующей компетенции предлагается авторская методика по работе с различными вариантами акцента на уже известном по представленным упражнениям аудиофрагменте. Предлагаемая методика подразумевает использование и внедрение специальных программ по изменению произношения предлагаемого аудиоскрипта. В рамках нашей разработки к такой программе относится *Zvukogram* [17]. К преимуществам данной программы относят широкий выбор голосов и произношения, а также гибкую настройку интонации и пауз. Данный сервис работает онлайн, доступ осуществляется непосредственно из браузера. На первом этапе выбирается вариант английского языка (см. Рис. 1) и голос озвучивания.

На втором этапе вводится фрагмент текста для озвучивания, а затем производится гибкая настройка свойств озвучивания: настраиваются паузы параграфов и предложений, при необходимости загружаются фоновые шумы (при работе с сильными группами студентов), устанавливается темп речи и т.д. (см. Рис. 2.)

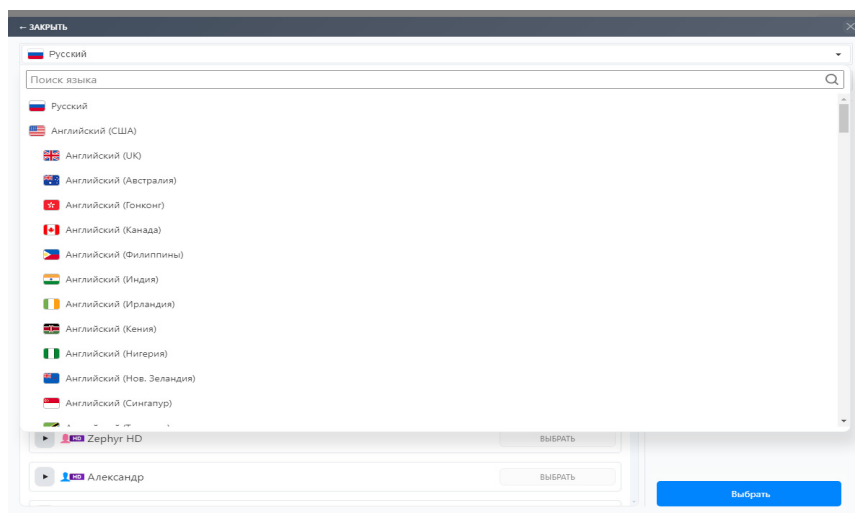


Рис. 1. Диалоговое окно выбора варианта англоязычного произношения
Fig. 1 The dialog window for selection of English pronunciation

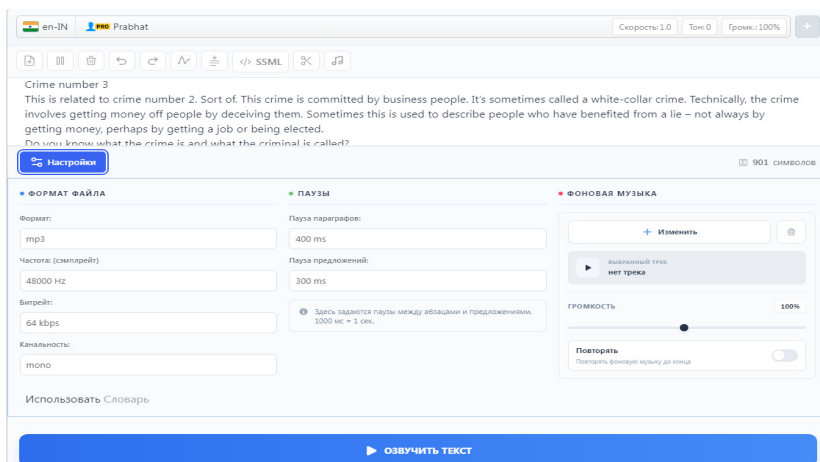


Рис. 2. Диалоговое окно настроек пауз, скорости, тона речи и фоновых шумов
 Fig. 2. The dialog window for settings of pauses, speed, speech pace and background noise

Возьмем вариант работы со студентами уровня В1-В2 при наличии слабых студентов в группе и начале работы с формированием навыков по аудированию. Суть упражнения заключается в следующем: 1) Из используемого в статье подкаста выбираются три небольших фрагмента речи (Для примера: «Crime number 1», «Crime number 2», «Crime number 3») объемом не более 900 символов с пробелами и с помощью программы озвучиваются в отличных 3 вариантах произношения (Были взяты: «American English», «Indian English», «Chinese English»); 2) Студентам дается прослушать фрагменты первый раз (с оригинальным произношением и с измененным); после прослушивания производится опрос о том, какие характерные черты и отличия были отмечены при прослушивании, какой национальности является говорящий с акцентом (какие варианты произношения английского представлены по мнению студентов); 3) Перед вторым прослушиванием дается информация об используемых в упражнении акцентах произношения и их основных фонетических особенностях; после чего студенты слушают фрагменты второй раз (только с измененным произношением) и выполняют упражнение в следующем формате: сопоставьте прослушанные аудиофрагменты А, В, С с вариантами произношения: 1) Indian English; 2) American English; 3) Chinese English. 4) Третье прослушивание предлагает загрузку в аудио различных фоновых шумов. После него проводится опрос у студентов о том, как изменилось их восприятие материала в условиях интерференции, как изменились услышанные ими слова, что удалось распознать и что стало распознать труднее и т.д.

Представленное дополнительное упражнение призвано дать основы для дальнейшей подготовки по работе с международной клиентской базой у будущих специалистов. Также оно способствует формированию межкультурной компетенции уже в начале профессионального обучения за счет знакомства с разными вариантами английского языка, что помогает в преодолении языковых стереотипов, развитии толерантности к языковому разнообразию и пониманию того, что «стандартный» акцент – не единственный вариант корректной и встречаемой речи. Отмечается, что «знание культурных особенностей разных стран, в том числе особенностей, связанных с их юридическими системами, помогает снизить коммуникативный барьер и упростить процесс взаимодействия с международными клиентами» [18, с. 233].

Помимо адаптации к вариативности произношения, с учетом постепенного наращивания сложности упражнения «от простого к сложному» предлагаемая разработка обладает следующими преимуществами:

- Развитие фонетической наблюдательности и активизация аналитических навыков. Первое прослушивание приобщает студентов к различным интонационным моделям, ритмам и темпам речи, знакомит с артикуляцией, редуцией и элизией звуков; второе прослушивание требует от студентов анализа услышанного и определения конкретных фонетических маркеров акцента; третье прослушивание направлено на помощь в усвоении аудиоматериала в условиях различной интерференции (путем имитации звуков на улице, в офисе, в суде и т.д.);

- Повышение мотивации и вовлеченности. Элементы «языкового детектива» (угадать акцент) делают упражнение увлекательным и интерактивным;

- Использование цифровых технологий, что не только дает доступ к разным вариантам произношения без необходимости искать носителей языка, но и возможность гибко настраивать параметры озвучивания. Так же использование специальных программ обуславливает повторяемость и воспроизводимость упражнений и простой онлайн-доступ из любого браузера;

- Практическая направленность, так как упражнения развивают навыки, непосредственно и напрямую применимые в профессиональной деятельности юриста. К таким навыкам относится и понимание коллег и клиентов, и участие в международных судебных процессах, и прослушивание аудиозаписей допросов и свидетельских показаний, и работа с аудиоматериалами на иностранном языке.

К ограничениям исследования можно отнести зависимость эффективности обучения аудированию от регулярности выполнения соответствующих упражнений и необходимость адаптации заданий для студентов с уровнем владения английским языком ниже B1.

Заключение

В ходе исследования достигнута основная цель исследования – был разработан и представлен на примере комплекс упражнений для развития навыков аудирования у студентов юридических специальностей неязыковых вузов. Предложенная методика опирается на использование аутентичных аудио- и видеоматериалов юридической тематики и подразумевает использование современных цифровых инструментов.

Основные результаты исследования:

- разработана система упражнений (часть упражнений 1) в рамках трехэтапной модели работы с аудиоматериалами (pre-listening, while-listening, post-listening): Упр. 1-4 (pre-listening) снижают тревожность за счет предварительной подготовки; упр. 5-8 (while-listening) позволяют студентам двигаться от простого к сложному без перегрузки; упр. 9-11 (post-listening) рассчитаны на закрепление материала и интеграцию с другими навыками (чтение, письмо). В совокупности, весь блок упражнений по работе с аудиофрагментов подготавливает студентов для дальнейшей работы согласно с предложенной в статье методикой;

- предложена авторская методика работы с разными вариантами акцентов с использованием онлайн-программ (на примере программы Zvukogram). Предложенная методика позволяет: 1) моделировать ситуации международного общения (переозвучивать аудиофрагмент разными голосами с разным акцентом английского); 2) гибко настраивать темп речи и фоновые шумы под уровень студентов; 3) создавать персонализированные задания для слабых групп (фрагментарное прослушивание);

– показана возможность интеграции разработанного комплекса упражнений с существующими учебными пособиями (на примере «Just English»), что упрощает его внедрение в учебный процесс без радикального изменения учебных программ.

Перспективными направлениями для дальнейших исследований являются:

- изучение влияния общения в интернет-дискурсе на преодоление коммуникативных барьеров при восприятии речи на слух;
- исследование эффективности методики в долгосрочной перспективе (динамика навыков аудирования);
- адаптация подхода для других специальностей (медицина, экономика, инженерия) с учетом их профессиональной лексики и контекста общения.

Таким образом, результаты исследования показывают, как целенаправленное и взаимосвязанное использование аутентичных англоязычных материалов в сочетании с дифференцированным и компетентностным подходами может использоваться для повышения эффективности формирования профессиональных языковых компетенций у студентов юридических специальностей. Предложенная методика отвечает современным требованиям к подготовке юристов в условиях глобализации и помогает будущим специалистам подготовиться к международному профессиональному общению.

Л и т е р а т у р а

1. Сафонова В. В., Зуева П. А. Профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам и межкультурная коммуникация в полипарадигмальном образовательном пространстве. *Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки*. 2022; (852): 9–24.

2. Щербак Ю. Е. Обыденная интерпретация юридических высказываний (на материале лингвистического теста). *Юрислингвистика*. 2023; (28): 83–88. DOI: 10.14258/leqlin(2023)2814.

3. Хейдари П. З., Хоссейни А. Мотивация и её роль при обучении иностранному языку. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2019; (140): 53–55.

4. Аду С. С., Жарова О. С. Развитие навыков аудирования при обучении иностранных слушателей подготовительного факультета языку специальности (юридический профиль). *Русский язык за рубежом*. 2019; (276): 32–39. DOI: 10.3103/S013034001903002X.

5. Айтымбетова У. Т. Развитие навыков аудирования у будущих специалистов по английскому языку с помощью цифрового образования. *Молодой учёный*. 2025; (581): 125–131.

6. Сафонова Е. М. Использование цифровых технологий для развития навыка аудирования на английском языке. *Вестник Московской международной академии*. 2021; (1): 174–183.

7. Рафикова А. С. Роль эмоций в коллаборативном обучении иностранным языкам. *Коллекция гуманитарных исследований*. 2022; (32): 6–14. DOI: 10.21626/j-chr/2022-3(32)/1.

8. Малетина О. А., Цыбанёва В. А. Специфика обучения аудированию студентов неязыковых специальностей. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2015; (12): 129–131. DOI: 10.15290/fnvtp.2015.12.1.12.

9. Петрова В. И., Гаврилова Т. П. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата неязыковых факультетов в образовательном пространстве педагогического вуза. *Современное педагогическое образование*. 2019; (1): 89–93.

10. Rubin J.A. Review of Second Language Listening Comprehension Research. *The Modern Language Journal*. 1994; (2): 199–221. (in English).

11. Costello N., Kulbicki L. *Practical English Language Skills for Lawyers: Improving Your Legal English*. Routledge, 2023: 341. DOI:10.4324/9781003140207 (in English).

12. Dudley Evans T., St John M. J. *Developments in English for Specific Purposes: A Multi-disciplinary Approach*. Cambridge: Cambridge University Press; 1998: 301. (in English).

13. Radford J. B2 – Crimes and criminals, Available at: URL: <https://learnenglishvocabulary.co.uk/b2-upper-intermediate/crimes-and-criminals/> (Дата обращения: 04.03.2026). (in English).

14. Дигтяр О. Ю. Развитие коммуникативной компетенции студентов юридических специальностей нелингвистических вузов при изучении английского языка. *ВЕСТНИК Оренбургского государственного университета*. 2025; (245): 50–55. DOI: 10.25198/1814-6457-245-50.
15. Агеева М. Г., Лапекина Ю. Ю. Педагогическая технология формирования профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции студентов-юристов. *Педагогика. Вопросы теории и практики*. 2021; (2): 272–278. DOI: 10.30853/ped210032
16. Гуманова Ю. Л., Королева-МакАри В. А., Свешникова М. Л., Тихомирова Е. В. *Just English: базовый курс: учебное пособие*. Москва: Издательство «Зерцало»; 2003: 256.
17. Zvukogram [Электронный ресурс]; URL: <https://zvukogram.com/speech/>. (Дата обращения: 04.03.2026).
18. Долганова Н. В., Колесникова Т. И. Юридическая терминология в межкультурной коммуникации. *Молодой учёный*. 2019; (253): 233–235.

References

1. Safonova V.V., Zueva P.A. Professionally-oriented teaching of foreign languages and intercultural communication in a multiparadigmatic educational space. *Bulletin of Moscow State Linguistic University. Education and Pedagogical Sciences*. 2022; (852): 9–24. (in Russian).
2. Shcherbak Yu.E. Everyday Interpretation of Legal Statements (Based on a Linguistic Test). *Jurilinguistics*. 2023; (28): 83–88. DOI: 10.14258/leqlin(2023)2814. (in Russian).
3. Heydari P.Z., Hosseini A. Motivation and its Role in Teaching a Foreign Language. *Bulletin of Volgograd State Pedagogical University*. 2019; (140): 53–55. (in Russian).
4. Adu S.S., Zharova O.S. Developing Listening Skills in Teaching Foreign Students of the Preparatory Faculty the Language of Their Specialty (Legal Profile). *Russian Language Abroad*. 2019; (276): 32–39. DOI: 10.3103/S013034001903002X. (in Russian).
5. Aitymbetova U.T. Developing Listening Skills of Future English Language Specialists Using Digital Education. *Young Scientist*. 2025; (581): 125–131. (in Russian).
6. Safonova E.M. Using Digital Technologies to Develop Listening Skills in English. *Bulletin of the Moscow International Academy*. 2021; (1): 174–183. (in Russian).
7. Rafikova A.S. The Role of Emotions in Collaborative Teaching of Foreign Languages. *Collection of Humanitarian Studies*. 2022; (32): 6–14. DOI: 10.21626/j-chr/2022-3(32)/1. (in Russian).
8. Maletina O.A., Tsybaneva V.A. Specifics of Teaching Listening to Students of Non-Linguistic Majors. *Philological Sciences. Theoretical and Practical Issues*. 2015; (12): 129–131. DOI: 10.15290/fnvtp.2015.12.1.12. (in Russian).
9. Petrova V.I., Gavrilova T.P. Formation of Foreign Language Communicative Competence of Bachelor's Degree Students of Non-Linguistic Faculties in the Educational Space of a Pedagogical University. *Modern Pedagogical Education*. 2019; (1): 89–93. (in Russian).
10. Rubin J. A. Review of Second Language Listening Comprehension Research. *The Modern Language Journal*. 1994; (2): 199–221.
11. Costello N., Kulbicki L. *Practical English Language Skills for Lawyers: Improving Your Legal English*. Routledge, 2023: 341. DOI:10.4324/9781003140207.
12. Dudley Evans T., St. John M.J. *Developments in English for Specific Purposes: A Multidisciplinary Approach*. Cambridge: Cambridge University Press; 1998: 301.
13. Radford J. B2 – Crimes and criminals, URL: <https://learnenglishvocabulary.co.uk/b2-upper-intermediate/crimes-and-criminals/>. [Accessed: 04.03.2026].
14. Digtyar O.Yu. Developing Communicative Competence of Law Students of Non-Linguistic Universities in Learning English. *VESTNIK of Orenburg State University*. 2025; (245): 50–55. DOI: 10.25198/1814-6457-245-50. (in Russian).
15. Ageeva M.G., Lapekina Yu.Yu. Pedagogical Technology of Forming Professionally Oriented Foreign Language Communicative Competence of Law Students. *Pedagogy. Theory and Practice*. 2021; (2): 272–278. DOI: 10.30853/ped210032. (in Russian).
16. Gumanova Yu.L., Koroleva-MakAri V.A., Sveshnikova M.L., Tikhomirova E.V. *Just English: Basic Course: Study Guide*. Moscow: Zertsalo Publishing House; 2003: 256. (in Russian).
17. Zvukogram [Electronic resource]; URL: <https://zvukogram.com/speech/>. [Accessed: 04.03.2026].
18. Dolganova N.V., Kolesnikova T.I. Legal Terminology in Intercultural Communication. *Young Scientist*. 2019; (253): 233–235. (in Russian).

Сведения об авторе

ЗАСЛАВНОВ Дмитрий Александрович – к. филол. н., доцент кафедры «Иностранные языки», Институт сферы обслуживания и предпринимательства (филиал) Донского государственного технического университета в г. Шахты, 346500, Ростовская область, г. Шахты, ORCID: 0000-0002-7671-7919, e-mail: Zaslavnov@gmail.com.

Information about the author

ZASLAVNOV Dmitriy Aleksandrovich – Cand. Sci. (Pedagogics), Associate Professor, Department of Foreign Languages, Institute of Service Sector and Entrepreneurship (branch) of Don State Technical University in Shakhty, Shakhty, Rostovskaya Oblast, ORCID: 0000-0002-7671-7919, e-mail: Zaslavnov@gmail.com.

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interests

The author declares no conflict of interests.

Поступила в редакцию / Submitted 04.05.26

Поступила после рецензирования / Revised 30.05.26

Принята к публикации / Accepted 22.06.26

УДК 378

<https://doi.org/10.25587/2587-5604-2026-2-29-37>

Оригинальная научная статья

Моделирование оценки критического мышления студентов на основе расчета латентных переменных

В. А. Маренко¹, О. В. Анохина², А. Е. Ложников³¹Институт математики им. С.Л. Соболева СО РАН,
г. Омск, Российская Федерация²Сибирский институт бизнеса и информационных технологий,
г. Омск, Российская Федерация³Омский государственный технический университет,
г. Омск, Российская Федерация✉ marenko@ofim.oscsbras.ru

Аннотация

Актуальность темы исследования состоит в том, что в современных условиях человеку необходимо оперативно оценивать информацию и эффективно использовать аргументы при принятии решений. Эти свойства аккумулирует качество личности, называемое критическим мышлением, которое можно применять в любой задаче, так как оно не основано на специфических знаниях. Критическое мышление как когнитивный феномен является ключевой компетенцией человека, которая интегрирует рефлексивные, аналитические и оценочные аспекты. Цель работы – вычисление оценки критического мышления студентов вуза. Для реализации цели проведено анкетирование двадцати двух студентов – выпускников юридического факультета одного из вузов города Омска с целью получения первичных данных. Права лиц, вовлеченных в исследование, гарантированы анонимностью тестирования. Тест, состоящий из двенадцати заданий разной сложности, разработан сотрудниками Московского института открытого образования. Студентам предлагались задания, которые необходимо было выполнить в течение двадцати минут. За правильно выполненное задание испытуемый получал один балл. Если задание не выполнено или выполнено неправильно, то – нуль баллов. Анализ первичных данных проведен с использованием аддитивного метода и метода расчета латентных переменных. Результаты вычислительной процедуры показали, что высокий уровень критического мышления имеют двое студентов, а также – при небольшой сложности тестовых заданий уровень критического мышления у остальных студентов – выпускников недостаточно высок. Поэтому преподавательскому составу учебного заведения следует обратить внимание на улучшение работы по формированию критического мышления студентов с применением разнообразных педагогических технологий. Таким образом, двое выпускников с высокими оценками критического мышления могут быть рекомендованы в кадровый состав престижной фирмы с требуемыми когнитивными качествами.

Ключевые слова: моделирование, принятие решений, критическое мышление, когнитивные свойства, сложность заданий, латентные переменные, анкетирование, оценка, аддитивный метод, педагогические технологии.

Финансирование: Работа выполнена в рамках государственного задания ИМ СО РАН, проект FWNF-2026-0024.

Для цитирования: Маренко В. А., Анохина О. В., Ложников А. Е., Джумгалбекова А. Д. Моделирование оценки критического мышления студентов на основе расчета латентных переменных. *Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. Серия «Педагогика. Психология. Философия»*. 2026: 42 (2): С. 29-37. DOI: 10.25587/2587-5604-2026-2-29-37

Original article

Modeling the assessment of students critical thinking based on the calculation of latent variables

Valentina A. Marenko¹, Olga V. Anokhina², Aleksey E. Lozhnikov³

¹Sobolev Institute of Mathematics, Omsk, Russian Federation

²Siberian Institute of Business and Information Technologies, Omsk, Russian Federation

³Omsk State Technical University, Omsk, Russian Federation

✉marenko@ofim.oscsbras.ru

Abstract

The relevance of this research topic lies in the need for modern people to quickly evaluate information and effectively use arguments when making decisions. These qualities are embodied in a personality trait known as critical thinking. Critical thinking is applicable to any task, as it is not based on specific knowledge. Critical thinking is a key human competency that integrates reflective, analytical, and evaluative aspects. The aim of this study was to assess the critical thinking skills of university students. To achieve this goal, a survey was conducted among 22 law school graduates from a university in Omsk. The anonymity of the testing process ensured the rights of the participants. The test consists of twelve tasks of varying difficulty. It was developed by staff at the Moscow Institute of Open Education. Students were given tasks to complete within twenty minutes. One point was awarded for completing a task correctly. Failure to complete a task resulted in zero points. The primary data were analyzed using the additive method and the latent variable method. The computational results showed that two students demonstrated a high level of critical thinking. It was found that, despite the relatively low difficulty of the test tasks, the remaining students' critical thinking skills were insufficiently high. Therefore, the institution's faculty should focus on improving their efforts to develop students' critical thinking. This requires the use of a variety of teaching methods. Therefore, two graduates with high critical thinking scores could be recommended for employment at a prestigious firm.

Keywords: modeling, decision making, critical thinking, cognitive properties, task complexity, latent variables, questionnaires, assessment, additive method, pedagogical technologies

Funding: The research was funded in accordance with the state task of the IM SB RAS, project FWNF-2026-0024.

For citation: Marenko V.A., Anokhina O.V., Lozhnikov A.E. Modeling the assessment of students critical thinking based on the calculation of latent variables. *Vestnik of North-Eastern Federal University. Pedagogics. Psychology. Philosophy.* 2026: 42 (2): Pp. 29-37. DOI: 10.25587/2587-5604-2026-2-29-37

Введение

В современных условиях человеку необходимо оценивать информацию, формулировать собственные выводы и эффективно использовать аргументы при принятии решений. Такое проявление качества личности аккумулирует в себе когнитивное свойство, называемое критическим мышлением, которое необходимо человеку в любой сфере деятельности, так как служит фундаментом для поиска истины, позволяет быть успешным в профессиональной сфере и повседневной жизни.

Цель работы – вычисление оценки критического мышления студентов вуза. Для достижения цели выполнены следующие задачи: проведен обзор научных публикаций, тестирование студентов, расчеты сложности тестовых заданий и уровня критического мышления испытуемых, формулирование выводов. Проведена апробация метода расчета латентной переменной на собранном нами эмпирическом материале. Уточнен алгоритм расчета латентной переменной как инструмента выявления показателей, характеризующих когнитивные свойства личности, которые необходимы для работы в заявленной сфере деятельности.

Материалы и методы

Методология нашего исследования включает систему средств, позволяющих получать новые знания, в том числе аддитивный метод и метод расчета латентных переменных [1, 2]. Латентные переменные используются в том случае, когда необходимо придать численные значения качественным показателям, характеризующим различные свойства объекта исследования.

Обзор научных публикаций

Критическое мышление и навык принятия решений являются важными компетенциями, которые можно применять в любой деятельности, так как они не опираются на специфические технические или отраслевые знания [3]. Критическое мышление как когнитивный феномен является ключевой компетенцией человека, которая интегрирует рефлексивные, аналитические и оценочные аспекты. Навыки критического мышления необходимы каждому человеку в современном мире, так как дезинформация и фейковые новости оказывают негативное влияние на безопасность жизнедеятельности людей. В средствах массовой информации наблюдается большое количество фейков, поэтому людям все сложнее различать достоверность сведений. Автором одной из научных статей проведено анкетирование, результаты которого показывают, что доля респондентов, считающих фейковую информацию правдоподобной, достаточно велика [4].

Для развития критического мышления используются различные средства. Авторами научной статьи разработаны варианты заданий сценарного типа, которые применяются для развития критического мышления студентов. Важной особенностью сценарных заданий является возможность оценивать развитие навыков критического мышления через наблюдаемое поведение в заданных ситуациях [5]. Проектная деятельность рассматривается педагогами как механизм развития критического мышления с применением психологических технологий. Авторами публикации выделена коммуникативная деятельность как важный метод выстраивания конструктивных взаимодействий между участниками проектов, в ходе которых успешно реализуются разнообразные аспекты деятельности, в том числе согласование, оценивание и лидерство, необходимые людям для благополучной жизнедеятельности в современном мире. Участники проектов нацелены на визуализацию структуры необходимых аргументов, осмысление их перспектив, сильных и слабых сторон. Аргументы подкрепляются доказательной базой, в том числе цитатой из научной статьи или статистическими данными. Аргументация дает возможность студентам быть критически мыслящими и убедительными, помогает обосновывать свои выводы в ходе презентации докладов [6].

Опираясь на исследования ученых, автор статьи делится опытом применения компьютерных игр в учебном процессе, несмотря на распространенное мнение, что игры являются только развлекательным средством. Многие компьютерные игры обеспечивают обучающую среду для отработки навыков критического мышления, так как предлагают нелинейное развитие событий, которые требуют от игроков принятия различных решений в ходе развития сюжетных линий. Игрокам приходится детально обдумывать последствия своих действий, оценивать возможные варианты, осуществлять выбор наилучшего и на основе перечисленных процессов принимать соответствующие решения [7]. Деловые игры в образовательном процессе обеспечивают эффективное взаимодействие студентов в процессе командной работы. В среде, имитирующей реальные сценарии, перед учащимся ставится многофакторная проблема, требующая применения теоретических знаний, критического анализа, участия в процессах принятия решений и реализации коммуникационных взаимо-

действий [8]. Быстрый способ получения информации может негативно влиять на расширение кругозора и общую образовательную подготовку человека. Манипуляции с информацией особенно опасны в сфере интернет-образования, так как распространение ложных знаний среди большой массы пользователей интернет-ресурсов вероятнее всего приведет к формированию искаженного восприятия действительности [9].

Зарубежные исследователи в своих статьях пишут, что критическое мышление – это интеллектуальный процесс анализа, синтеза и оценки информации, получаемой в результате наблюдения, опыта, размышления, рассуждения или общения. В статье приведены результаты экспериментов, в которых участвовали Филиппинские аспиранты. Испытуемым предлагалось решение разноплановых текстовых задач, с помощью которых измерялось их критическое мышление до и после работы с описанными ситуациями. Статистический анализ выявил значительное улучшение навыков критического мышления респондентов после завершения образовательного эксперимента [10]. Проведено изучение критического мышления студентов в одном из университетов Индонезии, навыки критического мышления у которых улучшились, благодаря систематическому обучению с использованием письменных тестов. Повышение эффективности результатов обучения наблюдалось по изменениям средних значений оценок, которые обучаемые получали в ходе предварительного и итогового тестов. Средние значения оценок после обучения увеличились с 75% до 82% [11]. В одном из университетов Претории, педагоги, сосредоточившись на вербальных рассуждениях студентов, анализе аргументов и проверке гипотез, использовали такие методы, как индивидуальное обучение, диалог, моделирование, ролевые игры и наставничество. Статистический анализ выявил, что процессы групповых обсуждений, проводимые инструкторами, представляют собой наиболее эффективную стратегию для улучшения критического мышления [12]. Авторы научной работы описали интегративный образовательный подход, используемый на инженерном факультете одного из американских университетов в виде программы обучения, которая включала технологические инструменты проектирования. После соответствующего обучения в студенческой среде проводилось анкетирование индивидуальной способности испытуемых к решению проблем с упором на такие критерии как логика и графическое представление учебного материала. Исследование выявило статистически значимую корреляцию между вовлеченностью студентов в образовательную деятельность и успеваемостью [13]. Актуальность задач обучения, в том числе важность навыков критического мышления, реализовывалась на педагогическом факультете одного из турецких университетов. Автор провел эксперимент с участием 57 студентов – будущих учителей. Для сбора данных использовался инструмент, называемый калифорнийской шкалой предрасположенности к критическому мышлению, содержащий 75 пунктов. Группой турецких исследователей шкала сокращена в соответствии с местными условиями до 51 пункта. Обучение проводилось по авторской программе. До начала обучения у 37 студентов имелись умеренные оценки по таким критериям как анализ, открытость, любознательность, системность, а низкие показатели – у 20 студентов. После обучения измерения показали улучшение результатов, причем пять студентов достигли высокого уровня критического мышления [14]. Позиция в вопросах улучшения критического мышления базируется на идеи определения сильных и слабых сторон мышления. Критически мыслящие люди способны выходить за рамки «типичных» моделей мышления, могут видеть проблему с разных точек зрения, рассматривать множество различных подходов и генерировать множество идей, прежде чем выбрать то или иное направление действий. Таким образом, навыки критического мышления необходимы не только студен-

там в процессе обучения, но и желательны работодателям, которые отбирают сотрудников с нетривиальным мышлением. Автор статьи считает, что руководители компаний, которые учитывают способности сотрудников к критическому мышлению, могут ожидать в долгосрочной перспективе увеличение доходов [15].

Этапы исследования

На первом этапе исследования проведено тестирование двадцати двух студентов – выпускников юридического факультета одного из учебных заведений города Омска с целью получения первичных данных. Права респондентов, вовлеченных в наше исследование, гарантированы анонимностью тестирования. Тест разработан сотрудниками Московского института открытого образования. Он содержит двенадцать заданий разной сложности. Тестируемым предлагались задания, которые необходимо было выполнить в течение двадцати минут. За правильно выполненное задание испытуемый получал один балл. Если задание не выполнено или выполнено неправильно, то – нуль баллов. Результаты теста представлены в таблице.

Результаты тестирования

Таблица

Test results

Table

Номер испытуемого	Оценка критического мышления	
	балл	Логит
1	8	0,69
2	5	-0,33
3	7	0,33
4	9	1,09
5	11	2,39
6	10	1,06
7	8	0,69
8	8	0,69
9	7	0,33
10	6	0
11	11	2,39
...
22	9	1,09

На втором этапе определялись индивидуальные оценки критического мышления студентов с применением аддитивного метода и путем вычислительной процедуры. Результаты представлены в последних столбцах таблицы в баллах и логитах, из которых видно, что наиболее высокие баллы имеются у двух испытуемых с номерами 5 и 11.

Вычислительная процедура проведена следующим образом. Пусть испытуемый α_i с номером i при решении тестовых заданий от 1 до M получил баллы b_{ij} , $j=1, 2, \dots, M$. Для расчета латентной переменной α_i , имеющей смысл оценки критического мышления i -го испытуемого, использована формула:

$$\alpha_i = \ln\left(\frac{\sum_{j=1}^M b_{ij}}{\sum_{j=1}^M m_j - \sum_{j=1}^M b_{ij}}\right)$$

«В числителе производится суммирование баллов испытуемого, полученных при решении всех заданий, а в знаменателе этот результат вычитается из максимальной суммы баллов, которую он мог бы получить, если бы выполнил все задания правильно» [2].

На рисунке 1 представлены графические модели оценок критического мышления испытуемых, полученные аддитивным способом (слева) и с применением расчета латентных переменных (справа). Оси абсцисс – номера испытуемых. Оси ординат – значения критического мышления испытуемых в баллах и логитах.

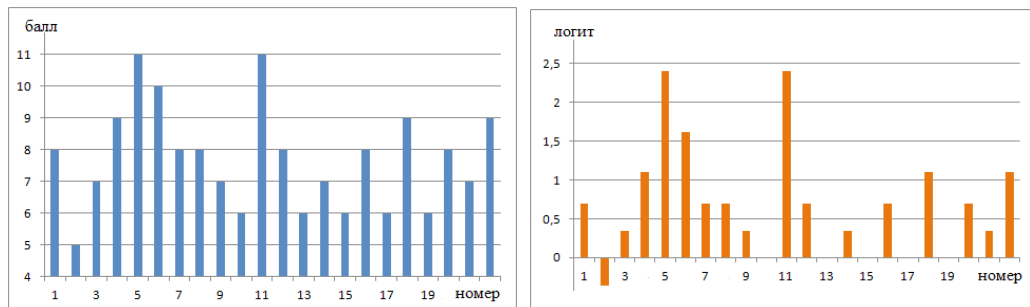


Рис. 1. Уровни критического мышления испытуемых
 Fig. 1. Levels of critical thinking of the subjects

Модели, изображенные слева и справа, отличаются тем, что на рисунке слева даны результаты расчетов уровня критического мышления в баллах, а на рисунке справа – в логитах.

Из рисунка 1 видно, что с применением, как аддитивного, так и метода расчета латентных переменных, двое испытуемых с номерами 5 и 11 имеют наибольшие оценки критического мышления. Сотрудники администрации вуза могут рекомендовать этих студентов для работы в престижной компании с требуемыми высокими значениями когнитивных качеств.

Далее введем латентную переменную β_j , которая позволит рассчитать сложность тестовых заданий:

$$\beta_j = \ln\left(\frac{\sum_{i=1}^N m_j - \sum_{i=1}^N b_{ij}}{\sum_{i=1}^N b_{ij}}\right).$$

«В числителе из максимального балла по тестовому заданию с номером j , умноженному на число испытуемых, вычитается сумма баллов, которые фактически были получены испытуемыми при решении тестового задания j . Знаменатель в формуле – фактическая сумма баллов, которые были получены испытуемыми при решении тестового задания j » [2].

По результатам вычислений построена модель сложности заданий теста (рис. 2). Справа – сложные задания, слева – простые задания.

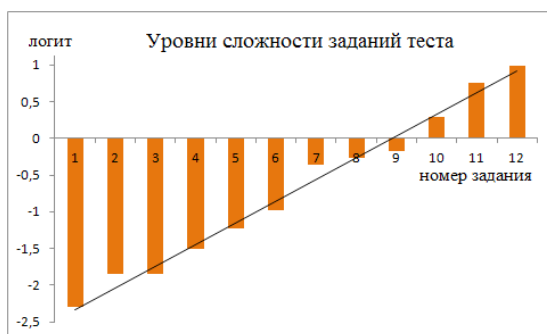


Рис. 2. Диапазон значений сложности заданий теста
 Fig. 2. Range of test task difficulty values

Из рисунка 2 видно, что диапазон значений сложности заданий теста на логарифмической шкале не сбалансирован, так как простых заданий (слева) больше, чем сложных (справа).

Закключение

Исследования показали, что испытуемые с номерами 5 и 11 имеют наибольшие оценки критического мышления, полученные как аддитивным методом, так и методом расчета латентных переменных. Этим студентов, с выявленными высокими значениями когнитивных качеств, администрация вуза может рекомендовать для работы в престижной фирме города.

Стоит отметить, что при небольшой сложности предложенных тестовых заданий, уровень критического мышления у студентов – выпускников недостаточно высок, так многие имеют низкие оценки исследуемого свойства (табл.). Поэтому преподавательскому составу учебного заведения следует обратить внимание на улучшение работы по формированию критического мышления студентов с применением разнообразных педагогических технологий, выявленных нами в ходе обзора научных публикаций, таких как сценарный анализ, деловые игры, проектная деятельность, аргументационные карты, компьютерные игры и другие эффективные инструменты работы с информацией.

Литература

1. Баркалов С. А., Моисеев С. И., Тимофеева В. А. Методы оценивания качественных показателей при анализе сложных систем. *Проектное управление в строительстве*. 2021 : 4 (25) : 50-57.
2. Кузьменко Р. В., Моисеев С. И., Касаткина Т. И. Основанная на латентных переменных модель оценки профессиональной пригодности и управления кадрами в подразделениях ФСИН России. *Вестник Воронежского института ФСИН России*. 2019 : 4 : 99-108.
3. Бердникова И. А. Критическое мышление студентов как фактор успешности их учебной деятельности. В сб.: *Новый мир. Новый язык. Новое мышление*. Материалы 7-ой Международной научно-практической конференции, г. Москва, 2024 г. Москва : Изд-во Дипломатическая академия МИД РФ; 2024:117-120.
4. Ушкин С. Г. Кто верит фейкам и делится ими со своим окружением? *Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология*. 2024:80:173-184.
5. Грачева Д. А., Тарасова К. В. Подходы к разработке вариантов заданий сценарного типа в рамках метода доказательной аргументации. *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2022:1, 3 (84):83-97.
6. Титова Н. К. Развитие критического мышления студентов гуманитарного профиля в проектной деятельности. *Высшее образование сегодня*. 2024:4:91-94.
7. Лапина Н. А. Современные педагогические методы развития критического мышления. *Социально-гуманитарные технологии*. 2024:2(30):114-119.
8. Щеглов А. К. Использование симуляций для тренировки навыков принятия решений, коммуникации и критического мышления. В сб.: *Теория и практика взаимодействия в реализации модели непрерывного образования*: Материалы Всероссийской педагогической конференции, г. Санкт-Петербург, 2024 г. Санкт-Петербург : Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ; 2024:135–140.
9. Мастерова А. А., Тимофеев А. В. Риски влияния искусственного интеллекта на когнитивные способности людей. *Наука XXI века: актуальные направления развития*. 2024:2-2:230-234.
10. Belecina R.R., Ocampo J.M. Effecting Change on Students' Critical Thinking in Problem Solving in EDUCARE. *International Educational Studies*. 2018:10(2):109-118. (in English).
11. Sholihah T.M., Lastariwati B. Problem Based Learning to Increase Competence of Critical Thinking and Problem. *Education and Learning*. 2020:14(1):148-154. (in English).
12. Matthee M., Turpin M. Teaching Critical Systems Thinking, Problem Solving, and Design Thinking: Preparing is Students for the Future. *Information Systems Education*. 2019:30(4):242-252. (in English).
13. Shanta S., Wells J.G. The Design Based Learning: Assessing Student Critical Thinking and Problem Solving Abilities. *Technology and Design Education*. 2022:32:267-285. (in English).

14. Ozcan P. The Effect of Critical Thinking Education on the Critical Thinking Skills and the Critical Thinking Dispositions of Preservice Teachers. *Educational Research and Reviews*. 2020;15(10):606-627. (in English).
15. Murawski L.M. Critical Thinking in the Classroom...and Beyond. *Learning in Higher Education*. 2014;10(1):25-30 (in English).

References

1. Barkalov S.A., Moiseev S.I., Timofeeva V.A. Methods for Assessing Quality Indicators in the Analysis of Complex Systems. *Proektnoe Upravlenie v Stroitel'stve*. 2021;4(25):50–57 (in Russian).
2. Kuz'menko R.V., Moiseev S.I., Kasatkina T.I., Korchagin V.V. Latent Variable-based Model for Assessing Professional Suitability and Personnel Management in the Divisions of the Federal Penitentiary Service of Russia. *Vestnik Voronezhskogo instituta FSIN Rossii*. 2019;4:99–108 (in Russian).
3. Berdnikova I.A. Students Critical Thinking as a Factor in the Success of Their Educational Activities. V sb.: *Novyj Mir. Novyj Yazyk. Novoe Myshlenie*: (2024 g.). Moscow: Russian Diplomaticeskaya Akademiya MID RF; 2024:117–120 (in Russian).
4. Ushkin S.G. Who Believes Fakes and Shares Them with Their Circle of Friends? *Tomsk State University Journal of Philosophy Sociology and Political Science*. 2024;80:173–184 (in Russian).
5. Gracheva D.A., Tarasova K.V. Approaches to the Development of Scenario-type Task Variants within the Framework of the Evidentiary Argumentation Method. *Domestic and Foreign Pedagogy*, 2022;1, 3(84):83–97 (in Russian).
6. Titova N.K. Development of Critical Thinking of Students Majoring in the Humanities in Project Activities. *Vysshye Obrazovaniye Segodnya*. 2024;4:91–94 (in Russian).
7. Lapina N.A. Modern Pedagogical Methods of Developing Critical Thinking. *Social and Humanitarian Technologies*. 2024;2(30):114–119 (in Russian).
8. Shcheglov A.K. Using Simulations to Practice Decision-making, Communication and Critical Thinking Skills. In: *Theory and Practice of Interaction when Implementing the Continuous Education Model*. Saint Petersburg. 2024:135–140 (in Russian).
9. Masterova A.A., Timofeev A.V. Risks of Artificial Intelligence Impact on Human Cognitive Abilities. *Nauka XXI veka: aktual'nye napravleniya razvitiya*. 2024;2-2:230–234 (in Russian).
10. Belecina R.R., Ocampo J.M. Effecting Change on Students' Critical Thinking in Problem Solving in EDUCARE. *International Journal for Educational Studies*. 2018;10(2):109–118.
11. Sholihah T.M., Lastariwati B. Problem Based Learning to Increase Competence of Critical Thinking and Problem Solving. *Education and Learning*. 2020;14(1):148–154.
12. Matthee M., Turpin M. Invited Paper: Teaching Critical Thinking, Problem Solving, and Design Thinking: Preparing IS Students for the Future. *Information Systems Education*. 2019;30(4):242–52.
13. Shanta S., Wells J.G. The Design Based Learning: Assessing Student Critical Thinking and Problem Solving Abilities. *Technology and Design Education*. 2022;32:267–285.
14. Ozcan P. The Effect of Critical Thinking Education on the Critical Thinking Skills and the Critical Thinking Dispositions of Preservice Teachers. *Educational Research and Reviews*. 2020;15(10):606–627.
15. Murawski L.M. Critical Thinking in the Classroom...and Beyond. *Learning in Higher Education*. 2014;10(1):25–30.

Сведения об авторах

МАРЕНКО Валентина Афанасьевна – к. техн. н., доцент, старший научный сотрудник. Институт математики им. С. Л. Соболева СО РАН, г. Новосибирск, Российская Федерация. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7288-9353>. E-mail: marenko@ofim.oscsbras.ru

АНОХИНА Ольга Викторовна – старший преподаватель, доцент кафедры гражданско-правовых дисциплин, директор Юридической клиники Сибирского института бизнеса и информационных технологий, г. Омск, Российская Федерация. ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0000-2706-335X>. E-mail: clinic@sano.ru

ЛОЖНИКОВ Алексей Евгеньевич – магистрант 1-го года обучения кафедры «Математические методы и информационные технологии в экономике», сотрудник кафедры АСИУ Омский государственный технический университет, г. Омск, Российская Федерация. ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0003-3808-0026>. E-mail: 64@gmail.com.

Information about the authors

MARENKO Valentina Afanasyevna – Cand. Sci. (Engineering), Associate Professor, senior researcher, Sobolev Institute of Mathematics. Novosibirsk, Russian Federation, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7288-9353>. e-mail: marenko@ofim.oscsbras.ru

ANOKHINA Olga Viktorovna – Associate Professor, Department of Civil Law Disciplines, Head of the Legal Clinic of the Siberian Institute of Business and Information Technology. Omsk, Russian Federation, ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0000-2706-335X>. E-mail: clinic@sano.ru.

LOZHNIKOV Aleksey Evgenyevich – 1st-year Master's student, Department of Mathematical Methods and Information Technologies in Economics, employee of the Department of ASIU of the Omsk State Technical University, Omsk, Russian Federation, ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0003-3808-0026>, e-mail: 64@gmail.com.

Вклад авторов

Маренко В.А. – методология исследования, разработка концепции, редактирование рукописи, верификация данных, ресурсное обеспечение исследования.

Анохина О.В. – написание черновика текста, администрирование данных, обзор научных публикаций.

Ложников А.Е. – сбор данных, применение статистических методов для анализа данных.

Authors' contributions

Marenko V.A. – methodology, concept development, data verification, research resource provision.

Anokhina O.V. – writing, data administration, review of scientific publications.

Lozhnikov A.E. – data collection, application of statistical methods for research data analysis.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов. Корреспондент автор имеет право и полномочия выступать от имени всех авторов по этому исследованию.

Conflict of interests

The authors declare that they have no conflict of interest. The corresponding author has the right and authority to speak on behalf of all authors on this study.

Поступила в редакцию / Submitted 27.01.26

Поступила после рецензирования / Revised 10.06.26

Принята к публикации / Accepted 22.06.26

УДК 378.016:811.161.1

<https://doi.org/10.25587/2587-5604-2026-2-38-47>

Оригинальная научная статья

Блок разностилевых текстов как основа урока уровня С1

И. А. Фадеева

Дальневосточный федеральный университет (ДВФУ),

г. Владивосток, Российская Федерация

✉ fadeeva.ia@dvfu.ru

Аннотация

Актуальность исследования обусловлена необходимостью методически обоснованной организации текстового материала для уровня С1 (ТРКИ-III), поскольку существующие учебные пособия, как правило, ограничиваются одной-двумя стилистыми разновидностями текстов, что не позволяет сформировать у учащихся умение переключаться между разными стилями и сопоставлять способы представления одной и той же темы в различных жанрах. Проблема исследования заключается в отсутствии чётких методических рекомендаций по структурированию разностилевых текстов в рамках одного урока или тематического блока на продвинутом этапе обучения. Цель исследования – разработать и обосновать способы структурирования разностилевых текстов в уроке по русскому языку как иностранному для уровня С1. В качестве методов исследования использовались теоретический анализ лингводидактической и методической литературы, сравнительно-сопоставительный анализ существующих учебных пособий, метод моделирования при разработке иерархической структуры урока. Результаты исследования включают: выявление и систематизацию лингводидактических требований к текстам для уровня С1 (аутентичность, объём 400–1000 слов, наличие имплицитной информации и подтекста, концептуальная и культурная насыщенность, соответствие принципу проблемности, наличие лингвокультурного и межкультурного компонента); обоснование необходимости включения в один тематический блок текстов пяти стилистых разновидностей (официально-деловой, научно-популярный, публицистический, интервью, художественный); разработку иерархической модели структурирования разностилевых текстов, включающей пять этапов, расположенных в порядке возрастания интерпретативной сложности; создание трехуровневой системы заданий, обеспечивающей сквозную работу с текстами разных стилей; составление развёрнутого перечня конкретных текстов для пяти тематических блоков («Культурное наследие», «Наука и техника», «Российское общество», «Экология», «Искусство и литература») и источников аутентичных текстов с аннотациями. Основной вывод исследования заключается в том, что иерархическое структурирование разностилевых текстов с постепенным наращиванием интерпретативной нагрузки способствует формированию у учащихся умения межтекстового анализа, являющегося ключевой компетенцией для уровня С1.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, ТРКИ-III, уровень С1, система упражнений, структурирование урока, система заданий, функциональные стили речи, разностилевые тексты, межкультурная компетенция, коммуникативная компетенция.

Финансирование. Исследование не имело финансовой поддержки.

Для цитирования: *Фадеева И. А.* Блок разностилевых текстов как основа урока уровня С1. *Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. Серия «Педагогика. Психология. Философия».* 2026; 42 (2): С. 38-47. DOI: 10.25587/2587-5604-2026-2-38-47

Original article

A Bank of Multi-Style Texts as the Basis of a C1 Level Lesson

Irina A. Fadeeva

Far Eastern Federal University, Vladivostok, Russian Federation

✉ fadeeva.ia@dvfu.ru

Abstract

The relevance of the study is determined by the need for a methodologically sound organization of textual material for level C1 (TORFL-III), since existing textbooks are generally limited to one or two

stylistic varieties of texts, which does not allow students to develop the ability to switch between different styles and compare ways of presenting the same topic in different genres. The research problem lies in the absence of clear methodological recommendations for structuring multi-style texts within a single lesson or thematic unit at an advanced stage of learning. The aim of the study was to develop and substantiate methods for structuring multi-style texts in a Russian as a foreign language lesson for level C1. The research methods included theoretical analysis of linguodidactic and methodological literature, comparative analysis of existing textbooks, and modeling in developing a hierarchical lesson structure. The results of the study include: identification and systematization of linguodidactic requirements for texts at level C1 (authenticity, volume of 400–1000 words, presence of implicit information and subtext, conceptual and cultural richness, compliance with the principle of problem-based learning, presence of linguocultural and intercultural components); substantiation of the need to include texts of five stylistic varieties (official-business, popular science, journalistic, interview, literary) in one thematic unit; development of a hierarchical model for structuring multi-style texts, comprising five stages arranged in order of increasing interpretive complexity; creation of a three-level task system that provides cross-cutting work with texts of different styles; compilation of a detailed list of specific texts for five thematic units (“Cultural Heritage,” “Science and Technology,” “Russian Society,” “Ecology,” “Art and Literature”) and sources of authentic texts with annotations. The main conclusion of the study is that hierarchical structuring of multi-style texts with a gradual increase in interpretive load contributes to the formation of students’ ability to perform intertextual analysis, which is a key competence for level C1.

Keywords: Russian as a foreign language, TORFL-III, C1 level, exercise system, lesson structuring, task system, functional speech styles, multi-style texts, intercultural competence, communicative competence

Funding. The study received no financial support.

For citation: Fadeeva, I. A. A Bank of Multi-Style Texts as the Basis of a Level C1 Lesson. *Vestnik of North-Eastern Federal University. Pedagogics. Psychology. Philosophy*. 2026: 42 (2): Pp. 38-47. DOI: 10.25587/2587-5604-2026-2-38-47

Введение

Актуальность исследования определяется необходимостью методически обоснованной организации текстового материала для уровня C1 (ТРКИ-III). В соответствии с Государственным образовательным стандартом по русскому языку как иностранному (3-й сертификационный уровень) [1], учащийся должен демонстрировать умение понимать, интерпретировать и критически оценивать тексты различных стилей и жанров: от нормативно-правовых актов до художественной литературы и публицистики. Однако, как показывает анализ существующих учебных пособий [2; 3; 4; 5], текстовый материал в них часто ограничен одной – двумя стилевыми разновидностями (преимущественно художественной и публицистической), а официально-деловые и научно-популярные тексты либо отсутствуют, либо представлены фрагментарно.

Проблема обучения на продвинутом этапе достаточно широко представлена в отечественной и зарубежной лингводидактике. Основы коммуникативно-деятельностного подхода в обучении иностранным языкам заложены И. Л. Бим [6], Н. В. Добровольская [7] разработала методическую схему анализа учебника русского языка как иностранного, включающую одиннадцать параметров, среди которых важное место занимает анализ текстовки. Е. В. Дзюба и С. А. Ерёмина [8], анализируя урок чтения в иностранной аудитории, подчёркивают необходимость сочетания методического и методологического аспектов, что особенно актуально для уровня C1. Н. Н. Щеглова [9] исследует особенности системы заданий при работе с текстами для подготовки к лингводидактическому тестированию, отмечая, что жанры, предлагаемые в тесте ТРКИ-III, требуют от учащегося высокой степени языковой догадки и фоновых знаний. Н. А. Костюк и Е. О. Двинова [10] разрабатывают критерии отбора художественных текстов для обучения иностранцев русскому языку, делая акцент на аутентичности и культурной насыщенности. Н. В. Баско [11] рассматривает

лингвокультурный и межкультурный компоненты в учебниках русского языка как иностранного для продвинутого этапа.

В методике обучения русскому языку как иностранному хорошо изучены общие требования к отбору текстов для уровня С1: объём, жанровое разнообразие, аутентичность, наличие имплицитной информации [1; 6; 7]. Однако эти требования, будучи необходимыми, не являются достаточными для проектирования конкретного урока, поскольку они не отвечают на вопрос о том, в каком порядке и по каким принципам следует выстраивать разностилевые тексты в рамках одной темы.

Проблема исследования заключается в отсутствии методически обоснованных рекомендаций по структурированию разностилевых текстов в уроке по русскому языку как иностранному для уровня С1, ключевое для уровня С1 умение – осознанно переключаться между функциональными стилями и интерпретировать одно и то же содержание в разных жанровых формах – остаётся не обеспеченным адекватным методическим инструментарием. Таким образом, научная задача состоит не в том, чтобы в очередной раз сформулировать требования к текстам, а в том, чтобы разработать иерархическую модель их включения в урок, которая задавала бы логику нарастания интерпретационной нагрузки и межтекстовых связей.

Цель исследования – разработать и обосновать способы структурирования разностилевых текстов в уроке по русскому языку как иностранному для уровня С1. Задачи исследования: 1) систематизировать лингводидактические требования к текстам для уровня С1 на основе анализа Государственного стандарта и научной литературы; 2) определить оптимальный набор стилиевых разновидностей для одного тематического блока на уровне С1; 3) разработать иерархическую модель структурирования разностилевых текстов в уроке; 4) предложить трехуровневую систему заданий, обеспечивающую сквозную работу с разностилевыми текстами; 5) представить практическую реализацию разработанной модели на примере темы «Культурное наследие» и дать рекомендации по её распространению на другие темы.

Теоретическая значимость работы заключается в разработке принципов презентации разностилевых текстов в уроке. Практическая значимость – в создании конкретных учебных материалов и рекомендаций, которые могут быть использованы преподавателями русского языка как иностранного при подготовке занятий для уровня С1.

Материалы и методы

Исследование проводилось в несколько этапов. Первый этап (теоретический) включал анализ нормативных документов и научной литературы по проблеме обучения чтению на продвинутом этапе, а также сравнительно-сопоставительный анализ существующих учебных пособий по русскому языку как иностранному для уровней В2–С1. Второй этап (моделирование) был посвящён разработке иерархической модели структурирования разностилевых текстов в уроке и трехуровневой системы заданий к ним. Третий этап (практическая реализация) включал отбор конкретных текстов для тематического блока «Культурное наследие» в соответствии с разработанными критериями, а также составление перечня текстов для дополнительных тем и источников аутентичных материалов.

Материалом исследования послужили: 1) нормативные документы – Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Третий уровень. Общее владение [1]; 2) пять учебных пособий по русскому языку как иностранному уровня В2–С1: «Русский язык. Учебник для продвинутых. Выпуск 1» под редакцией К. А. Роговой [2], «Окно в Россию» Л. Ю. Скороходова и О. В. Хорохординой [3], «Учебно-тренировоч-

ные тесты по русскому языку как иностранному В2–С1. Выпуск 2. Чтение» под редакцией М. Э. Парецкой [4], «В мире людей. Выпуск 1. Письмо. Говорение» М. Н. Маковой и О. А. Усковой [5], «Вперёд! Пособие по русской разговорной речи» О. В. Головки [12]; 3) аутентичные тексты различных стилевых разновидностей, отобранные в соответствии с разработанными критериями (официально-деловые тексты из справочных правовых систем «КонсультантПлюс» и «Гарант», научно-популярные из журналов «Наука и жизнь», «В мире науки», «Кот Шрёдингера», «Демоскоп Weekly», портала «ПостНаука», публицистические из «Новой газеты», «Российской газеты», журнала «Эксперт», портала «Такие дела», интервью из журналов «Сеанс», «Афиша», проекта «Арзамас», художественные тексты А. П. Чехова, И. А. Бунина, В. М. Шукшина, Л. Е. Улицкой, А. Солженицына). Анализ существующих учебных пособий проводился по следующим параметрам: жанрово-стилевое разнообразие представленных текстов, объём текстов, наличие заданий на интерпретацию и межтекстовый анализ, соответствие требованиям Государственного стандарта [1]. Отбор аутентичных текстов для разрабатываемой модели осуществлялся на основе критериев, выявленных в ходе теоретического анализа: аутентичность, объём от 400 до 1000 слов, наличие имплицитной информации и подтекста, концептуальная и культурная насыщенность, соответствие принципу проблемности, наличие лингвокультурного и межкультурного компонента

В работе использовались следующие методы: теоретический анализ лингводидактической и методической литературы (работы И. Л. Бим [6], Н. В. Добровольской [7], Е. В. Дзюбы и С. А. Ерёмной [8], Н. Н. Щегловой [9], Н. А. Костюк и Е. О. Двиновой [10], Н. В. Баско [11]); сравнительно-сопоставительный анализ структур и систем упражнений пяти учебных пособий [2; 3; 4; 5; 12]; метод моделирования при разработке иерархической структуры урока и системы заданий.

Результаты и обсуждение

Анализ Государственного стандарта [1] показал, что для уровня С1 принципиально важным является включение в учебный процесс текстов не менее четырёх-пяти стилевых разновидностей. Каждая из них обладает специфическим дидактическим потенциалом и предъявляет особые требования к учащемуся.

Официально-деловой стиль, типичными жанрами которого являются закон, постановление, приказ, официальное письмо, решает задачу понимания императивной модальности и юридической терминологии, а также учит трансформации в другие стили. Основные трудности для иностранца здесь – высокая степень клишированности, сложный синтаксис (цепочки родительных падежей) и безличные конструкции.

Научно-популярный стиль (статья, фрагмент монографии, словарная статья) направлен на выделение тезисов и аргументов, работу с терминологией и компрессию текста. Трудности связаны с терминологической и абстрактной лексикой, а также с пассивными конструкциями.

Публицистический стиль (статья, репортаж, эссе, рецензия) учит анализу авторской позиции, различению факта и оценки, работе с заголовком и лидом. Иностранцы испытывают трудности при восприятии оценочной лексики, метафор, разговорных вкраплений и интертекста. Как вариант разговорного стиля нами использованы устные интервью. Интервью как подстиль публицистического или разговорного стиля (беседа, диалог-расспрос) развивает умение понимать устную речь в её письменной фиксации и выделять основную интенцию говорящего. Эллиптические конструкции, разговорная лексика и особенности интонации при аудировании составляют основные трудности.

Художественный стиль (рассказ, отрывок из повести или романа) требует филологического анализа средств выразительности, выявления подтекста и интерпретации характеров. Тропы (метафора, метонимия), индивидуально-авторские неологизмы и психологизм представляют собой наибольшую сложность для иностранных учащихся.

Таким образом, каждая стилевая разновидность решает специфические дидактические задачи, и именно поэтому включение только одного или двух стилей в урок не позволяет сформировать полную коммуникативную компетенцию, предусмотренную стандартом [1].

На основе обобщения работ [1, 6, 7, 8, 9, 10, 11] были систематизированы следующие лингводидактические требования к текстам для уровня С1: аутентичность (адаптация допускается только в исключительных случаях); объём от 400 до 1000 слов; наличие имплицитной информации и подтекста; концептуальная и культурная насыщенность; соответствие принципу проблемности; наличие лингвокультурного и межкультурного компонента.

Кроме того, были сформулированы следующие принципы структурирования разнотилевых текстов в уроке для уровня С1: принцип тематического единства (все тексты урока объединены одной темой); принцип иерархической сложности (тексты располагаются в порядке возрастания интерпретативной сложности); принцип сквозной системы заданий (задания к разным текстам выстраиваются в логическую цепочку); принцип жанровой дополнительности (тексты дополняют друг друга с точки зрения жанра и типа речи).

Предлагаемая иерархическая модель включает пять этапов работы с разнотилевыми текстами в рамках одной темы. На первом этапе используется официально-деловой текст объёмом от 300 до 500 слов. Основная дидактическая задача – извлечение фактологической информации и понимание императивных конструкций. На втором этапе предлагается научно-популярный текст объёмом от 500 до 700 слов. Учащиеся учатся понимать причинно-следственные связи, выделять тезисы и аргументы. Третий этап – работа с публицистическим текстом объёмом от 500 до 700 слов. Основная задача – анализ авторской позиции, различение факта и оценки, выявление имплицитной информации. Четвёртый этап – интервью объёмом от 400 до 600 слов. Учащиеся учатся понимать устную речь в письменной фиксации и выделять ключевую интенцию говорящего. Пятый, заключительный этап – художественный текст объёмом от 600 до 1000 слов. Здесь требуется филологический анализ средств выразительности, выявление подтекста и интерпретация.

Каждый последующий текст опирается на результаты работы с предыдущими. Например, при изучении темы «Культурное наследие» официально-деловой текст (закон об охране памятников) даёт фактологическую базу; научно-популярный текст (статья о влиянии глобализации на идентичность) вводит понятийный аппарат и проблематику; публицистическая статья о реституции культурных ценностей вводит оценочный компонент и дискуссионный аспект; интервью с архитектором добавляет профессиональный взгляд на проблему реставрации versus нового строительства; художественный текст (отрывок из романа А. Солженицына) переводит проблему в эмоционально-образную плоскость, что позволяет завершить тему глубоким личностным осмыслением.

Для каждого из пяти текстов (этапов) используется единая трехуровневая система заданий, но с разным наполнением в зависимости от стиля.

Предтекстовые задания направлены на снятие лексико-грамматических трудностей, активацию фоновых знаний и прогнозирование содержания. При работе с официально-деловым текстом это может быть прогнозирование содержания по заголовку закона («Об объектах культурного наследия») и семантизация терминов (наследие, памятник, реставрация). При работе с художественным текстом – прогнозирование по ключевым словам (церковь, руины, воспоминание) и составление ассоциативного поля «Культурные утрата».

Притекстовые задания обеспечивают контроль понимания, анализ структуры и языковых средств. Для официально-делового текста это деление на смысловые части (статьи закона) и заполнение таблицы «Права и обязанности граждан». Для художественного текста – деление на композиционные части (экспозиция, кульминация, развязка), нахождение метафор и их интерпретация.

Послетекстовые задания делятся на два блока. Блок А (формат ТРКИ) включает выбор верного завершения предложения, установление соответствия, определение лишнего предложения – то есть задания, которые готовят к сертификационному тестированию. Блок Б (творческие задания) развивает устную и письменную речь, предполагает творческое осмысление и межкультурное сравнение. Для официально-делового текста это трансформация в публицистическую заметку и сравнение с законом родной страны. Для художественного текста – написание рассказа от лица героя и сопоставление художественного образа утраты с содержанием закона.

Особенность предлагаемой системы для уровня С1 заключается в том, что послетекстовые задания блока Б часто предполагают выход на другие тексты тематического блока. Например, после работы с художественным текстом учащимся может быть предложено сравнить, как проблема сохранения памяти решается в законе (официально-деловой стиль) и в рассказе (художественный стиль). Это формирует у учащихся умение межтекстового анализа – ключевой компетенции для уровня С1.

Ниже приводится конкретная реализация предложенной модели на материале темы «Культурное наследие и его значение для современности». Для каждого из пяти этапов указан конкретный текст, его источник и примеры заданий.

На первом этапе (официально-деловой текст) используется фрагмент Федерального закона № 73-ФЗ «Об объектах культурного наследия (памятниках истории и культуры) народов Российской Федерации» (статья 1, статья 3, статья 5) объёмом около 400 слов из справочной правовой системы «КонсультантПлюс»: *«Базовым законом в области сохранения, использования и государственной охраны объектов культурного наследия (памятников истории и культуры) является Федеральный закон от 25.06.2002 № 73-ФЗ «Об объектах культурного наследия (памятниках истории и культуры) народов Российской Федерации (последняя редакция от 23.07.2008, с изм. от 17.12.2009)»* [13]. Предтекстовые задания включают прогнозирование содержания по словам (наследие, памятник, государственная охрана) и семантизацию терминов через дефиниции. Притекстовые задания: ответы на вопросы («Какие объекты относятся к объектам культурного наследия?») и заполнение таблицы «Права и обязанности граждан в сфере сохранения наследия». Послетекстовые задания: трансформация фрагмента закона в заметку для газеты «Что должен знать каждый гражданин об охране памятников?» и сравнение с аналогичным законом родной страны.

На втором этапе (научно-популярный текст) используется фрагмент статьи Б. П. Борисова «Культурное наследие – основание этнической памяти» [14] объёмом 600 слов из журнала «Этнографическое обозрение»: *«Вместе с резким усилением миграционных процессов, создающих условия для крайне нестабильного состава так называемого постоянного населения территорий, в названных условиях ставится под удар также способность сохранения традиционных для территорий этнонациональных признаков ее населения, а также так называемой традиционной культуры. Возникла ситуация, когда жители территорий начинают уже естественно, свободно, без внешнего принуждения переходить к общению на несвойственном их этнонациональной специфике, но необходимом в силу этнической пестроты населения территорий некотором «общем языке».* Пред-

текстовые задания: прогнозирование по ключевым словам (глобализация, идентичность, новояз, память) и работа с понятиями (ассимиляция, интеграция, межнациональное общение). Притекстовые задания: выделение тезиса (переход на язык межнационального общения приводит к формированию культуры, лишённой духовного прошлого), нахождение аргументов, составление плана-конспекта. Послетекстовые задания: дискуссия «Глобализация угрожает культурному разнообразию?» и написание эссе «Может ли язык стать убийцей культуры?»).

На третьем этапе (публицистический текст) используется статья «Длинный путь домой: борьба музейщиков за произведения искусства, украденные во время Второй мировой» объёмом 700 слов с портала «Такие дела»: *«Несмотря на это, для многих стран документ послужил вектором для принятия более конкретных действий. Например, шестой принцип предлагает создание централизованного реестра культурных ценностей. Для реализации этого пункта благотворительной организацией под покровительством Европейской Ассоциации Еврейский наук был создан сайт о перемещённом искусстве. Портал содержит информацию и документацию из 49 стран, включая законы, политику, отчеты, публикации, архивные записи, ресурсы, текущие дела и соответствующие веб-сайты. На данный момент в базе зафиксировано порядка 25 тысяч экспонатов, которые украли, пропали и/или были идентифицированы»*. Предтекстовые задания: прогнозирование по заголовку, работа с лексикой (реституция, трофейное искусство, Вашингтонские принципы). Притекстовые задания: определение авторской позиции, различение фактов и оценок, ответы на вопросы интерпретационного характера («Почему процесс реституции длится десятилетиями?»). Послетекстовые задания: дебаты по вопросу «Должны ли музеи возвращать произведения искусства, вывезенные во время войны?» и написание письма в международную организацию с обоснованием позиции по конкретному случаю реституции.

На четвёртом этапе (интервью) используется беседа с архитектором Н. Шумаковым «Сохранить наследие, придать новое содержание» объёмом 500 слов с сайта «Союз архитекторов России» [15]: *«А: – В Москве, вместе с тем, очень много удачных примеров. Например, переделывают заводы, которые уже не функционируют, депо используют по-другому уже»*.

Б: – Это не реставрация.

А: – А как это называется?

Б: – Это реконструкция, это приспособление, это не та программа. Там практически от реставрации, от Закона о реставрации ничего не остается. Грубо говоря, остаются внешние стены, а внутренняя начинка — это уже другое, иное наполнение. Муляж такой». Предтекстовые задания: прогнозирование по иллюстрациям (фотографии реконструированных зданий), семантизация профессионализмов (реставрация, реновация, реконструкция). Притекстовые задания: выделение интенции говорящего (скепсис по поводу реставрации, призыв к поиску нового содержания), ответы на вопросы с элементами интерпретации («Что архитектор имеет в виду под «новым содержанием?»»). Послетекстовые задания: ролевая игра «Общественные слушания: строить новое или реставрировать старое?» (одна группа – архитекторы-новаторы, другая – градозащитники, третья – жители) и создание собственного интервью на тему сохранения исторической среды в родном городе.

На пятом этапе (художественный текст) используется отрывок из романа А. Солженицына «В круге первом» (эпизод возвращения Яконова на место разрушенной церкви) объёмом 800 слов (полное собрание сочинений А. Солженицына): *«Лестница поднималась к широким железным дверям, закрытым наглухо и заваленным слежавшимся щебнем. Да!*

Да! Разящее воспоминание подхлестнуло Яконова. Он оглянулся. Промеченная рядами фонарей, далеко внизу вилась река, странно знакомой излучиной уходя под мости дальше к Кремлю. Но колокольня? Её нет. Или эти груды камня — от колокольни? Яконову стало горячо в глазах. Он зажмурился, тихо сел. На каменные обломки, завалившие паперть» [16, с. 136]. Предтекстовые задания: прогнозирование по ключевым словам (церковь, руины, воспоминание, обломки), составление ассоциограммы «Утрата». Притекстовые задания: деление на смысловые части, нахождение средств выразительности (лексический повтор: «земля в обломках кирпича, в щебне, в битом стекле»; метафора: «разящее воспоминание подхлестнуло Яконова»), интерпретация внутреннего состояния героя. Послетекстовые задания: сопоставительный анализ того, как проблема сохранения памяти решается в законе (этап 1), в публицистике (этап 3) и в художественном тексте (этап 5); творческое задание: написать рассказ от лица человека, вернувшегося на место утраченной святыни; межкультурное сравнение: какие места памяти есть в родной стране учащихся и как они охраняются.

Заключение

Предложенная модель структурирования разностилевых текстов может быть распространена на любую тему, отвечающую требованиям уровня С1.

Перспективы дальнейшего исследования связаны с экспериментальной проверкой эффективности предложенной модели в иностранной аудитории (с оценкой сформированности умений межтекстового анализа и интерпретации разностилевых текстов), а также с разработкой полного учебного пособия для уровня С1, построенного на принципах иерархического структурирования разностилевых текстов.

Литература

1. Иванова Т. А. *Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному*. Третий уровень. Общее владение. Москва; Санкт-Петербург: Златоуст; 1999: 44.
2. Рогова К. А., Вознесенская И. М. *Русский язык*. Учебник для продвинутых. Выпуск 1. Москва: Златоуст; 2014: 204.
3. Скороходов Л. Ю., Хорохордина О. В. *Окно в Россию. Русский язык (Продвинутый этап)*: учеб. пособие по рус. яз. как иностранному: в 2 ч. 3-е изд., перераб., доп., испр. Санкт-Петербург: Златоуст; 2012: 266.
4. Захарова А. И., Лукьянов Е. Н., Парецкая М. Э. *Учебно-тренировочные тесты по русскому языку как иностранному*. Выпуск 2. Чтение: учебное пособие; Санкт-Петербург, Ростов-на-Дону: Златоуст; Южный федеральный университет. 2017:107.
5. Макова М. Н., Ускова О. А. *В мире людей*. Выпуск 1. Письмо. Говорение. Учебное пособие по подготовке к экзамену по русскому языку для граждан зарубежных стран (ТРКИ-2 – ТРКИ-3). Санкт-Петербург: Златоуст. 2018:166.
6. Бим И. Л. *Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника: опыт системно-структурного описания*. Москва: Русский язык; 1977:278.
7. Добровольская Н. В. Анализ учебника русского языка как иностранного: методическая схема и параметры оценки. *Вестник Московского университета. Сер. 9. Филология*; 2015; (3):45–56.
8. Дзюба Е. В., Ерёмина С. А. Урок чтения на русском языке в иностранной аудитории: методический и методологический аспекты. *Филологический класс*; 2018; (2) 52. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/urok-chteniya-na-russkom-yazyke-v-inostrannoy-auditorii-metodicheskii-i-metodologicheskii-aspektu> (Дата обращения: 10.03.2026).
9. Щеглова Н. Н. Особенности системы заданий при работе с текстами для подготовки к лингводидактическому тестированию иностранных студентов. *Актуальные вопросы лингвистики и лингводидактики в контексте межкультурной коммуникации*: сборник материалов II Всероссийской научно-практической онлайн-конференции, Орел, 31 марта 2022 года; Орел: Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева; 2022;630–636.

10. Костюк Н. А., Двинова Е. О. Критерии отбора художественных текстов для обучения иностранцев русскому языку (уровень А2-В1). Материалы XV международной научно-практической конференции «Язык русского художественного текста как инструмент межкультурного диалога на занятиях в иностранной аудитории». 17 ноября 2023 г. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена; 2023: 12: 260-264.

11. Баско Н. В. Лингвокультурный и межкультурный компоненты в учебниках РКИ для продвинутого этапа. *Мир русского слова*. 2019; (4): 22–29.

12. Головкин О. В. «Вперёд!»: пособие по русской разговорной речи. 3-е изд. Москва: Русский язык. Курсы; 2011:179.

13. Федеральный закон «Об объектах культурного наследия (памятниках истории и культуры) народов Российской Федерации» от 25.06.2002 N73-ФЗ (последняя редакция). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_37318/ (Дата обращения: 10.03.2026).

14. Борисов Б. П. *Культурное наследие – основание этнической памяти и гражданской идентичности*. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46180209> (Дата обращения: 10.03.2026).

15. «Сохранить наследие, придать новое содержание». URL: <https://www.uar.ru/interview/sokhranit-nasledie-pridat-novoe/> (Дата обращения: 10.03.2026).

16. Солженицын А. И. *В круге первом*. Москва: Наука; 2006:806.

References

1. Ivanova T. A. *State Educational Standard in Russian as a Foreign Language*. Third Level. General Proficiency. Moscow, Saint Petersburg: Zlatoust; 1999:44 (in Russian).

2. Rogova K. A., Voznesenskaya I. M. *Russian Language*. Textbook for Advanced Learners. Issue 1. Moscow: Zlatoust; 2014:204 (in Russian).

3. Skorokhodov L.Yu., Khorokhordina O.V. *Window to Russia. Russian Language (Advanced Stage): textbook on Russian as a foreign language*. In 2 parts. 3rd ed., revised, supplemented, corrected. Saint Petersburg: Zlatoust; 2012:266 (in Russian).

4. Zakharova A.I., Lukyanov E.N., Paretskaya M.E. *Educational and training tests in Russian as a foreign language*. Issue 2. Reading: textbook; St. Petersburg, Rostov-on-Don: Zlatoust; Southern Federal University; 2017:107 (in Russian).

5. Makova M.N., Uskova O.A. *In the World of People*. Issue 1. Writing. Speaking. Textbook for preparing for the exam in Russian language for foreign citizens (TORFL-2 – TORFL-3). Saint Petersburg: Zlatoust; 2018:166 (in Russian).

6. Bim I.L. *Methods of teaching foreign languages as a science and problems of the school textbook: experience of system-structural description*. Moscow: Russian language; 1977:278 (in Russian).

7. Dobrovolskaya N.V. Analysis of a Russian as a foreign language textbook: methodological scheme and evaluation parameters. *Moscow University Bulletin. Series 9. Philology*. 2015;(3):45–56 (in Russian).

8. Dzyuba E.V., Eremina S.A. Reading lesson in Russian in a foreign audience: methodological and methodological aspects. *Philological Class*. 2018; (2)52. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/urok-chteniya-na-russkom-yazyke-v-inostrannoy-auditorii-metodicheskiy-i-metodologicheskii-aspekty> (accessed: 10 March 2026). (in Russian).

9. Shcheglova N.N. Features of the task system when working with texts for preparing for linguodidactic testing of foreign students. In: *Current Issues of Linguistics and Linguodidactics in the Context of Intercultural Communication: Proceedings of materials of the II All-Russian scientific-practical online conference*, Orel, March 31, 2022. Orel: Turgenev Orel State University; 2022;630–636 (in Russian).

10. Kostyuk N.A., Dvinova E.O. Criteria for selecting literary texts for teaching Russian to foreign students (level А2-В1). In: *The Language of Russian Literary Text as a Tool for Intercultural Dialogue in Classes with Foreign Audiences: Proceedings of the XV International Scientific and Practical Conference*, November 17, 2023. St. Petersburg: A.I. Herzen State Pedagogical Univ. Press; 2023:12:260–264 (in Russian).

11. Basko N.V. Linguocultural and intercultural components in Russian as a foreign language textbooks for the advanced stage. *World of the Russian Word*. 2019; (4):22–29 (in Russian).

12. Golovko O.V. «Forward!» A textbook on Russian colloquial speech. 3rd ed. Moscow: Russian Language. Courses; 2011:179 (in Russian).

13. General catalogue of educational electronic resources on Russian as a foreign language. Institute of Russian Language and Culture, Lomonosov Moscow State University. Available at: <https://www.catalogue.irlc.msu.ru> (accessed: 10 March 2026) (in Russian).

14. Borisov B.P. *Cultural Heritage as the Foundation of Ethnic Memory and Civic Identity*. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46180209> (accessed: 10 March 2026) (in Russian).

15. “Preserve the Heritage, Give It New Content”. Available at: <https://www.uar.ru/interview/sokhranit-nasledie-pridat-novoe/> (accessed: 10 March 2026) (in Russian).

16. Solzhenitsyn A.I. *In the First Circle*. Moscow: Nauka; 2006:806 (in Russian).

Сведения об авторе

ФАДЕЕВА Ирина Анатольевна – к. филол. наук, доцент кафедры русского языка как иностранного, Восточный институт (Школа), Дальневосточный федеральный университет (ДВФУ), г. Владивосток, Российская Федерация. ORCID: 0000-0001-6789-1234, ResearcherID: AAB-1234-2025, Scopus Author ID: 56789012345, SPIN: 1234-5678, e-mail: fadeeva.ia@dvfu.ru

Information about the author

FADEEVA Irina Anatolyevna – Cand. Sci. (Philology), Associate Professor, Department of Russian as a Foreign Language, Oriental Institute (School), Far Eastern Federal University, Vladivostok, Russian Federation, ORCID: 0000-0001-6789-1234, ResearcherID: AAB-1234-2025, Scopus Author ID: 56789012345, SPIN: 1234-5678, e-mail: fadeeva.ia@dvfu.ru

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interests

The author declares that she have no conflict of interest.

Поступила в редакцию / Submitted 11.05.26

Поступила после рецензирования / Revised 12.06.26

Принята к публикации / Accepted 22.06.26

УДК 37.013

<https://doi.org/10.25587/2587-5604-2026-2-48-61>

Оригинальная научная статья

Мир русского слова в образовательной системе Вьетнама: история и современность

Чан Динь Лам

Ханойский университет предпринимательства и технологий,
г. Ханой, Вьетнам

✉trandinhlamdhhn1953@gmail.com

Аннотация

В статье дан анализ роли русского языка во Вьетнаме в разные годы. Главная цель показать, каким образом русский язык влиял на развитие образования в этой стране. Говорится о роли каждого этапа обучения русскому языку вьетнамских студентов в советских и российских вузах, начиная с 1920 годов по настоящее время. Показана непреходящая роль русского языка в развитии политической и общественной жизни Вьетнама. Раскрывается роль международного сотрудничества вьетнамских и российских вузов в развитии современного образования: раскрывается значение международной научно-практической конференции «Русский мир Азии», инициируемой кафедрой русского языка как иностранного филологического факультета Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова, в популяризации русского языка в странах Азиатско-Тихоокеанского региона, в частности, во Вьетнаме, на площадке Ханойского университета предпринимательства и технологий; показан вклад вьетнамских специалистов в развитие образовательной системы и популяризации русского языка во Вьетнаме. Анализируются современные проблемы обучения русскому языку во вьетнамской аудитории: интерференция родного языка, постижение грамматики русского языка вьетнамскими обучающимися, развитие устной связной речи; дается анализ учебно-методической литературы, созданной национальными специалистами по обучению русскому языку вьетнамских школьников и студентов; говорится о роли современных цифровых технологий, открывающих новые возможности обучения русскому языку в отсутствие естественной языковой среды. Этому помогают использование видеоматериалов, онлайн-платформ, электронных словарей, образовательных приложений и видео-конференций, просмотр новостей, фильмов, подкастов на образовательных каналах на русском языке. Большое значение приобретают дистанционные формы обучения, участие в онлайн-лекциях российских преподавателей, международных семинарах и совместных образовательных проектах.

Ключевые слова: русский язык, Вьетнам, образование, сотрудничество, глобализация, Русский мир Азии, российские вузы, современная методика обучения русскому языку во вьетнамской аудитории, диалог культур.

Финансирование. Исследование не имело финансовой поддержки.

Для цитирования: Чан Динь Лам. Мир русского слова в образовательной системе Вьетнама: история и современность. *Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. Серия «Педагогика. Психология. Философия»*. 2026; 42 (2): С. 48-61. DOI: 10.25587/2587-5604-2026-2-48-61

Original article

The World of Russian in the Vietnamese Education System: History and Modernity

Tran Dinh Lam

Hanoi University of Business and Technology (Hanoi, Vietnam)

✉trandinhlamdhhn1953@gmail.com

Abstract

The article analyzes the role of the Russian language in Vietnam over the years. The main goal is to show how the Russian language has influenced the development of education in this country. The article discusses

the role of each stage of teaching Russian to Vietnamese students in Soviet and Russian universities, from the 1920s to the present. The enduring role of the Russian language in the development of political and social life in Vietnam is shown. The role of international cooperation between Vietnamese and Russian universities in the development of modern education is revealed: the significance of the international scientific and practical conference “Russian World of Asia”, initiated by the Department of Russian as a Foreign Language, Faculty of Philology, North-Eastern Federal University named after M.K. Ammosov, in popularizing the Russian language in the countries of the Asia-Pacific region, in particular, in Vietnam, at the site of the Hanoi University of Entrepreneurship and Technology is shown; the contribution of Vietnamese specialists to the development of the educational system and the popularization of the Russian language in Vietnam is shown. This article analyzes current challenges in teaching Russian to Vietnamese students, including native language interference, Vietnamese students’ acquisition of Russian grammar, and the development of coherent oral communication. It also examines educational and methodological literature created by national specialists in teaching Russian to Vietnamese schoolchildren and students. It also explores the role of modern digital technologies, which offer new opportunities for teaching Russian in the absence of a natural language environment. This is facilitated by the use of video materials, online platforms, electronic dictionaries, educational apps, and video conferencing, as well as by watching news, films, and podcasts on educational channels in Russian. Distance learning, participation in online lectures by Russian teachers, international seminars, and joint educational projects are becoming increasingly important.

Keywords: Russian language, Vietnam, education, cooperation, globalization, Russian World of Asia, Russian universities, modern methods of teaching Russian to Vietnamese students, dialogue of cultures.

Funding: The study did not have financial support.

For citation: Tran Dinh Lam. The World of the Russian Word in the Educational System of Vietnam: History and Modernity. *Vestnik of North-Eastern Federal University. Pedagogics. Psychology. Philosophy.* 2026: 42 (2): Pp. 48-61. DOI: 10.25587/2587-5604-2026-2-48-61

Введение

Роль русского языка в развитии политической, экономической, общественной жизни Социалистической Республики Вьетнам трудно переоценить. Начиная с 1920-х гг. и до нашего времени, тысячи вьетнамских студентов прошли обучение русскому языку во многих советских и российских вузах. Вьетнам получил тысячи высококлассных специалистов в разных областях жизни. Через всю жизнь эти люди пронесли любовь к русскому языку, истории, культуре России, пройдя прекрасную школу российской русистики. Их знания способствовали общему развитию страны.

Результаты и обсуждение

1920-е – 1940-е гг. – первые вьетнамские студенты в Советском Союзе

История развития русского языка во Вьетнаме тесно связана с историей дружбы и сотрудничества между Вьетнамом и Советским Союзом. Первые предпосылки распространения русского языка во Вьетнаме появились ещё в 1920-е годы, когда великий вьетнамский революционер Хо Ши Мин начал устанавливать связи с Советским Союзом – страной Октябрьской революции и социалистических идеалов. Именно в этот период были заложены основы культурного, образовательного и языкового взаимодействия между двумя народами.

После Октябрьской революции 1917 года Советский Союз стал центром притяжения для революционеров и прогрессивной молодёжи из многих стран мира, в том числе из Вьетнама. Хо Ши Мин, который в те годы активно участвовал в международном революционном движении, хорошо понимал значение образования и подготовки национальных кадров для будущего освобождения Вьетнама. По его инициативе в Советский Союз начали направляться молодые и талантливые вьетнамцы для обучения в советских учебных заведениях.

Первые вьетнамские студенты обучались в Москве и других городах Советского Союза, изучали политические науки, экономику, военное дело, педагогику и иностранные языки.

Русский язык стал для них не только средством получения образования, но и важнейшим инструментом знакомства с советской культурой, наукой и общественной жизнью. Об этом времени вспоминал известный литературовед и переводчик До Чонг Тхиеу, в те годы живший в Советском Союзе [1]. Именно эти молодые люди стали первыми носителями русского языка во Вьетнаме и сыграли огромную роль в дальнейшем развитии советско-вьетнамских отношений.

Следует отметить, что обучение в Советском Союзе проходило в чрезвычайно сложных исторических условиях. Многие вьетнамские студенты и курсанты, находившиеся в СССР, не остались в стороне после начала Великой Отечественной войны 1941-1945 годов. Вместе с советским народом они встали на защиту своей второй Родины от фашистской Германии. Известно, что некоторые из них участвовали в знаменитом военном параде на Красной площади в Москве 7 ноября 1941 года. Этот парад вошёл в мировую историю как символ мужества и негибаемой воли советского народа: его участники прямо с Красной площади уходили на фронт.

Среди участников этого исторического события были и молодые вьетнамцы. Они проявили героизм и самоотверженность в борьбе против фашизма, сражаясь плечом к плечу с советскими солдатами. Многие из них погибли на фронтах Великой Отечественной войны, отдав свои жизни за свободу и мир. Подвиг вьетнамских интернационалистов навсегда сохранился в памяти народов двух стран как символ братства, солидарности и общей борьбы против зла. В знак глубокого уважения к памяти погибших вьетнамских героев в России был создан памятник, посвящённый вьетнамским добровольцам, участвовавшим в Великой Отечественной войне. Этот памятник является не только историческим символом, но и важным свидетельством давних и прочных связей между Вьетнамом и Россией. Он напоминает современным поколениям о том, что дружба между двумя народами была скреплена не только политическим сотрудничеством, но и общей кровью, пролитой в борьбе против фашизма.

Таким образом, уже на самом раннем этапе русский язык начал играть важную роль в истории Вьетнама. Для первых вьетнамских студентов русский язык был языком образования, революционной мысли, науки и международной солидарности. Именно благодаря этим людям русский язык получил своё первое распространение среди вьетнамской интеллигенции и стал основой для дальнейшего развития русистики во Вьетнаме в последующие десятилетия.

Начальный этап распространения русского языка во Вьетнаме имел огромное историческое значение. Он способствовал формированию первых поколений вьетнамских специалистов, хорошо владевших русским языком и глубоко понимавших советскую культуру. В дальнейшем именно эти люди стали переводчиками, преподавателями, дипломатами, военными специалистами и общественными деятелями, внёсшими большой вклад в укрепление дружественных отношений между Вьетнамом и Советским Союзом.

1950–1980-е годы – период широкого распространения русского языка во Вьетнаме

Следующий этап развития русского языка во Вьетнаме связан с периодом активного укрепления отношений между Вьетнамом и Советским Союзом после победы Августовской революции 1945 года и особенно после образования Демократической Республики Вьетнам. Именно в эти десятилетия русский язык получил широкое распространение и стал одним из важнейших иностранных языков в стране. Можно с уверенностью сказать, что в 1950-1980-е годы русский язык занимал особое место в образовательной, научной, политической и культурной жизни Вьетнама.

После установления дипломатических отношений между Вьетнамом и Советским Союзом сотрудничество между двумя странами стало стремительно развиваться во всех сферах: политике, экономике, науке, образовании, культуре и военном деле. В этих условиях резко возросла потребность в специалистах, владеющих русским языком. Именно поэтому изучение русского языка стало важной государственной задачей.

В указанный период движение по изучению русского языка приобрело поистине массовый характер и охватило практически всю территорию Вьетнама. Русский язык преподавался в большинстве средних школ страны и практически во всех высших учебных заведениях. Для миллионов вьетнамских школьников и студентов русский язык стал первым иностранным языком. В обществе сложилось особое уважительное отношение к русскому языку как к языку великой страны, оказавшей огромную помощь Вьетнаму в борьбе за независимость и восстановление экономики.

В те годы русский язык считался не только престижным, но во многих случаях практически обязательным для образованных людей, научных работников, инженеров, преподавателей, офицеров и государственных служащих. Владение русским языком открывало широкие возможности для получения образования, профессионального роста и участия в международном сотрудничестве. Знание русского языка воспринималось как показатель высокой культуры и хорошего образования.

По всей стране активно создавались центры русского языка, языковые курсы и кружки. Они функционировали при университетах, научных учреждениях, домах культуры, профсоюзных организациях и предприятиях. Во многих городах Вьетнама существовали специализированные школы и факультеты, где русский язык изучался углублённо. Огромную роль в популяризации русского языка играли общества вьетнамско-советской дружбы, проводившие различные культурные мероприятия, конкурсы, выставки и встречи с советскими специалистами.

Особенно важно отметить широкое распространение учебной литературы на русском языке. В книжных магазинах Вьетнама можно было найти русско-вьетнамские словари, учебники, разговорники, методические пособия [2], подготовленные факультетом русского языка Ханойского университета, а также и художественную литературу на русском языке. Большими тиражами издавались переводы произведений русской и советской литературы. Вьетнамские читатели хорошо знали произведения А. С. Пушкина, Л. Н. Толстого, Ф. М. Достоевского, М. Горького, М. А. Шолохова и многих других русских и советских авторов. Благодаря этому русский язык стал важным каналом знакомства вьетнамского общества с русской культурой и литературой.

Особое внимание уделялось подготовке кадров для различных отраслей экономики и государственного управления. Руководителям министерств, ведомств, предприятий и научных учреждений настоятельно рекомендовалось изучать русский язык. Во многих организациях создавались специальные группы по изучению русского языка для руководящих работников и технических специалистов. Особенно это было необходимо для предприятий, сотрудничавших с советскими организациями и специалистами.

Важную роль играли курсы повышения квалификации, организуемые в Советском Союзе. Практически все отрасли народного хозяйства Вьетнама направляли своих сотрудников на десятимесячные стажировки и обучение в советские учебные центры и институты. Такие программы позволяли вьетнамским специалистам не только совершенствовать профессиональные знания, но и значительно повышать уровень владения русским языком.

На предприятиях и заводах, построенных при содействии Советского Союза, русский язык имел особое значение. Для эффективного взаимодействия с советскими инженерами, консультантами и техническими специалистами руководители предприятий должны были владеть хотя бы основами русского языка. Именно поэтому на многих фабриках, заводах и стройках открывались специальные курсы русского языка для инженерно-технических работников и административного персонала.

Одним из важнейших факторов распространения русского языка стало масштабное обучение вьетнамских студентов в Советском Союзе. Ежегодно СССР принимал более тысячи вьетнамских студентов для обучения в университетах, институтах и военных академиях. Молодые люди получали образование в самых различных областях: инженерии, медицине, педагогике, экономике, энергетике, авиации, строительстве, сельском хозяйстве и военном деле. Многие из них впоследствии стали ведущими специалистами, преподавателями, учёными и государственными деятелями Вьетнама.

Следует подчеркнуть, что Советский Союз оказал Вьетнаму огромную помощь не только в сфере образования, но и в развитии экономики и обороны страны. Во Вьетнам были направлены тысячи советских военных специалистов, инженеров, преподавателей, врачей и экспертов различных отраслей. Они принимали участие в строительстве промышленных объектов, электростанций, мостов, дорог, учебных заведений и научных центров. Постоянное общение с советскими специалистами ещё больше усиливало интерес к изучению русского языка среди вьетнамцев.

За несколько десятилетий сотрудничества более 50 тысяч граждан Вьетнама получили высшее и специальное образование в Советском Союзе. Среди выпускников советских вузов были не только инженеры и научные работники, но и многие высокопоставленные руководители партии и государства Вьетнама. Именно они сыграли важную роль в развитии экономики, науки, образования и международных отношений страны в послевоенный период.

Таким образом, 1950 – 1980-е годы стали периодом наивысшего расцвета русского языка во Вьетнаме. Русский язык прочно вошёл в систему образования, науки и профессиональной подготовки. Он стал символом вьетнамско-советской дружбы, международной солидарности и сотрудничества. Именно в этот период были созданы прочные основы русистики во Вьетнаме, а также сформировалось несколько поколений специалистов, свободно владевших русским языком и внёсших большой вклад в развитие страны.

1980 – 1990-е годы. Развитие русского языка во Вьетнаме

Период 1980 – 1990-х годов стал особым этапом в истории развития русского языка во Вьетнаме. В начале 1980-х годов русский язык по-прежнему оставался самым распространённым иностранным языком во Вьетнаме. Он активно преподавался в школах, университетах, военных академиях и профессионально-технических учебных заведениях. В крупных городах страны – Ханое, Хошимине, Хайфоне, Дананге и других – действовали многочисленные факультеты русского языка, кафедры русистики и специализированные языковые центры.

Особенно высоким был престиж русского языка среди молодёжи. Для многих вьетнамских школьников и студентов знание русского языка означало возможность получить бесплатное высшее образование в Советском Союзе – одной из самых развитых стран мира в области науки и техники. Молодые люди стремились поступить на факультеты русского языка, успешно сдать экзамены и получить шанс продолжить обучение в советских вузах.

В этот период сотрудничество между Вьетнамом и Советским Союзом достигло высокого уровня. Советский Союз продолжал оказывать Вьетнаму масштабную экономическую, техническую и военную помощь. При участии советских специалистов строились крупные промышленные объекты, гидроэлектростанции, предприятия тяжёлой промышленности, транспортные системы и научные учреждения. Одним из наиболее известных символов советско-вьетнамского сотрудничества стал совместный нефтегазовый проект «Вьетсовпетро», где русский язык фактически являлся основным языком профессионального общения между советскими и вьетнамскими специалистами.

В связи с этим потребность в переводчиках и специалистах, владеющих русским языком, оставалась чрезвычайно высокой. Многие предприятия направляли своих сотрудников на языковую подготовку в различные предприятия Советского Союза. Русский язык был необходим инженерам, морякам, нефтяникам, преподавателям, врачам и военным специалистам.

В 1980-е годы продолжалось активное обучение вьетнамских граждан в Советском Союзе. Ежегодно тысячи студентов, аспирантов и стажёров отправлялись в Москву, Ленинград, Киев, Минск, Ташкент и другие города СССР. Они обучались по самым разным специальностям – от ядерной энергетики и авиации до медицины, филологии и искусства. Многие вьетнамские студенты не только успешно осваивали профессию, но и глубоко знакомились с русской культурой, литературой и образом жизни советских людей.

Большое влияние на развитие русского языка оказывали средства массовой информации и культурный обмен. Во Вьетнаме широко распространялись советские фильмы, документальные передачи, музыкальные программы и книги. В кинотеатрах демонстрировались фильмы советского производства, а произведения русской литературы переводились на вьетнамский язык большими тиражами. Имена таких деятелей культуры, как Антон Чехов, Сергей Есенин, Владимир Высоцкий и Булат Окуджава были хорошо известны многим вьетнамским читателям и слушателям.

Особую роль в укреплении позиций русского языка играли преподаватели русского языка как советские специалисты, работавшие во Вьетнаме, так и вьетнамские выпускники советских вузов. Именно они создали прочную методическую базу преподавания русского языка, подготовили учебники, словари, научные исследования и программы обучения. Многие преподаватели русского языка пользовались большим уважением в обществе и считались представителями передовой научной школы.

Однако во второй половине 1980-х годов ситуация начала постепенно меняться. Политика перестройки в Советском Союзе, экономические трудности социалистических стран и изменения в международных отношениях оказали влияние и на Вьетнам. После начала экономических реформ во Вьетнаме страна стала активнее развивать отношения с государствами Запада и Азии. В обществе начал возрастать интерес к английскому, французскому, корейскому и другим иностранным языкам.

Несмотря на это, русский язык продолжал занимать важное место во вьетнамской системе образования и международного сотрудничества. Следует подчеркнуть, что именно поколение людей, получивших образование в СССР в 1970 – 1980-е годы, впоследствии сыграло огромную роль в развитии современного Вьетнама. Среди них были учёные, преподаватели, дипломаты, инженеры, военные специалисты, государственные деятели и руководители крупных предприятий. Многие из них до сих пор сохраняют тёплое отношение к русскому языку и русской культуре, активно участвуют в развитии российско-вьетнамских отношений.

Таким образом, 1980 – 1990-е годы стали одновременно периодом зрелости и последним этапом массового распространения русского языка во Вьетнаме перед распадом Советского Союза. Несмотря на последующие изменения в мировой политике, именно в этот период русский язык достиг высокого уровня развития, а его влияние на образование, науку и культуру Вьетнама стало особенно заметным. Русский язык оставил глубокий след в жизни нескольких поколений вьетнамцев и стал важной частью истории дружественных отношений между Вьетнамом и Россией.

2000 гг. – 2026 гг. Современное состояние обучения русскому языку во Вьетнаме. Проблемы и решения

1991 год стал переломным моментом не только в мировой политике, но и в истории русского языка во многих странах мира. Распад Советского Союза привёл к серьёзным изменениям в международных отношениях, экономике, культуре и системе образования. Эти события неизбежно повлияли и на положение русского языка, который в течение многих десятилетий занимал важное место в странах социалистического лагеря.

До начала 1990-х годов русский язык был широко распространён во многих странах Восточной Европы и являлся одним из основных иностранных языков в системе образования социалистических государств. Однако после политических изменений в регионе интерес к русскому языку начал постепенно снижаться. Во многих странах Восточной Европы русский язык был вытеснен английским, немецким и французским языками. Значительно сократилось количество школ и университетов, где преподавался русский язык, уменьшились культурные и образовательные связи с Россией.

Серьёзные изменения произошли и на территории бывшего Советского Союза. После распада СССР такие республики, как Казахстан, Узбекистан, Кыргызстан и другие бывшие союзные республики провозгласили независимость и начали активно развивать собственные национальные языки. Русский язык в этих странах постепенно перестал быть главным государственным языком и во многих случаях стал использоваться преимущественно как язык межнационального общения между различными народами.

Эти мировые изменения оказали влияние и на Вьетнам. После распада Советского Союза масштабы преподавания русского языка во Вьетнаме заметно сократились. В условиях политики открытой экономики и расширения международных связей всё большую популярность начали приобретать английский, китайский, японский и другие иностранные языки. Многие школы и университеты пересмотрели свои образовательные программы, а количество учащихся, изучающих русский язык, уменьшилось, по сравнению с предыдущими десятилетиями.

Тем не менее, русский язык во Вьетнаме сумел сохранить своё достойное положение и уважение в обществе. Несмотря на объективные трудности, русский язык не исчез из образовательного и культурного пространства страны. Он продолжает преподаваться в ряде ведущих университетов Вьетнама, в том числе в языковых и педагогических вузах, а также в некоторых специализированных школах и образовательных центрах. В частности, выходит учебное пособие «Методика преподавания русского языка» для вьетнамской аудитории, автором которой является известный ученый Нгуен Тхи Хай Ха [3].

Особую роль в сохранении и развитии русского языка во Вьетнаме играет Институт русского языка имени Александра Пушкина. После распада Советского Союза филиалы Института Пушкина во многих странах мира прекратили свою деятельность. Однако именно во Вьетнаме филиал Института русского языка имени Пушкина продолжил работу и успешно функционирует до настоящего времени. Этот факт является ярким свидетельством особого отношения вьетнамского народа к русскому языку и российской культуре.

Во Вьетнаме по-прежнему сохраняется поколение специалистов, получивших образование в Советском Союзе и России. Многие из них работают преподавателями, переводчиками, дипломатами, инженерами, учёными и общественными деятелями. Они продолжают передавать молодому поколению любовь к русскому языку, русской литературе и российской культуре [4]. Благодаря их усилиям традиции русистики во Вьетнаме не были утрачены даже в сложные периоды.

В последние годы сотрудничество между Вьетнамом и Россией вновь активно развивается. Расширяются связи в области экономики, энергетики, образования, туризма, науки и обороны. Всё это способствует сохранению интереса к русскому языку среди вьетнамской молодёжи. Многие молодые люди рассматривают изучение русского языка как возможность получить качественное образование, перспективную профессию и участие в международных проектах.

Особое значение имеет поддержка образования со стороны России. Ежегодно Россия предоставляет вьетнамской молодёжи около тысячи государственных стипендий для обучения в российских университетах. Это даёт возможность сотням талантливых студентов из Вьетнама получать современное образование в различных областях науки, техники, медицины, экономики и культуры.

Вьетнамский народ с благодарностью относится к многолетней помощи и поддержке, оказанной Советским Союзом и современной Россией. Для многих поколений вьетнамцев Россия остаётся великой страной с богатой культурой, выдающимися научными достижениями и глубокими гуманистическими традициями. Русский язык продолжает восприниматься как язык дружбы, науки, культуры и исторической памяти [5]. Сегодня русский язык во Вьетнаме уже не имеет такого массового распространения, как в 1960-1980-е годы. Однако он по-прежнему занимает важное место в системе международного сотрудничества, высшего образования и культурного обмена. Более того, в современных условиях русский язык приобретает новое значение как средство укрепления стратегического партнёрства между Вьетнамом и Россией.

Таким образом, период после 1991 года стал временем серьёзных испытаний для русского языка во Вьетнаме. Несмотря на сокращение масштабов преподавания и изменение международной ситуации, русский язык сумел сохранить своё присутствие и уважение в обществе. Историческая память, традиции дружбы между народами двух стран и продолжающееся сотрудничество позволяют с уверенностью говорить о том, что русский язык и в будущем будет оставаться важной частью культурных и образовательных связей между Вьетнамом и Россией [6].

Развитие российско-вьетнамского сотрудничества в сфере русского языка на примере Ханойского университета предпринимательства и технологий

В последние годы важную роль в развитии русского языка и укреплении российско-вьетнамского образовательного сотрудничества играет Ханойский университет предпринимательства и технологий (ХУПТ). Университет активно развивает международные связи с российскими высшими учебными заведениями, уделяя особое внимание сотрудничеству в области русского языка, науки, образования и культурного обмена. За последние годы ХУПТ принял делегации ряда российских университетов, представители которых посещали Вьетнам с целью установления академических контактов, обсуждения совместных образовательных программ и развития научного сотрудничества. Эти встречи стали важным шагом на пути укрепления традиционной дружбы между Вьетнамом и Россией в современных условиях.

Особенно значимым событием для нашего университета стал визит в 2023 году делегации Северо-Восточного федерального университета имени М. К. Аммосова (NEFU). Во время официального визита представители российского университета посетили наш вуз, провели рабочие встречи с руководством ХУПТ и обсудили перспективы двустороннего сотрудничества. По итогам переговоров между двумя университетами было подписано соглашение о сотрудничестве, открывшем новые возможности для развития совместных образовательных и научных проектов. Подписание данного соглашения стало важным событием для обеих сторон и подтвердило взаимную заинтересованность в расширении гуманитарных и академических контактов между Вьетнамом и Россией.

Особое место в развитии сотрудничества заняла III Международная научно-практическая конференция «Русский мир Азии», которая была успешно организована в 2023 году совместными усилиями ХУПТ и СВФУ на базе Ханойского университета бизнеса и технологий [7]. В работе конференции приняли участие российские и вьетнамские учёные, преподаватели, исследователи и специалисты в области преподавания русского языка как иностранного [8]. В рамках данной научно-практической конференции состоялось торжественное открытие Центра русского языка и культуры СВФУ при Ханойском университете предпринимательства и технологий. Создание центра стало важным шагом в развитии русистики во Вьетнаме и символом укрепления культурных связей между двумя странами. Центр призван содействовать изучению русского языка, распространению российской культуры, организации научных мероприятий и развитию академической мобильности студентов и преподавателей. Участниками конференции стали преподаватели из разных российских вузов, в частности, из РУДН, а также из Японии и Китая. Особенно большое впечатление на участников конференции произвели лекции и мастер-классы известного методиста, доктора педагогических наук, профессора Петровой С. М. Вьетнамские преподаватели с большим интересом ознакомились с уникальной авторской методикой преподавания русского языка как иностранного, аналогов которой нет в мировой русистике. Её графико-символический анализ художественного текста стал для вьетнамских русистов открытием в практике преподавания русского языка. Подобные мероприятия имеют большое значение для повышения качества преподавания русского языка во Вьетнаме, обмена профессиональным опытом и внедрения современных образовательных технологий в учебный процесс. Они способствуют укреплению научных контактов между преподавателями и исследователями двух стран. Эта конференция оказала значительное влияние на дальнейшее развитие международных отношений в сфере образования, и вьетнамские русисты приняли активное участие IV Международной научно-практической конференции «Русский мир Азии», прошедшей в 2025 году на базе Хэйлунцзянского университета в г. Харбине в Китае [9].

Новым важным этапом развития сотрудничества стал визит делегации ХУПТ в Москву в конце 2025 года. Делегация университета приняла участие в Форуме, посвящённом 75-летию российско-вьетнамских отношений в области науки и образования. Мероприятие проходило в Российском экономическом университете имени Г.В. Плеханова и объединило представителей ведущих образовательных учреждений России и Вьетнама. В рамках данного Форума между ХУПТ и СВФУ было подписано новое соглашение о создании Центра вьетнамского языка и культуры при СВФУ. Это событие свидетельствует о стремлении двух стран к углублению гуманитарного сотрудничества, взаимному уважению культурных традиций и развитию межкультурного диалога. Таким образом, деятельность Ханойского университета предпринимательства и технологий в последние годы является ярким

примером активного развития российско-вьетнамского сотрудничества в области русского языка и образования.

Перспективы распространения русского языка во Вьетнаме

Важным фактором дальнейшего развития русского языка является активизация российско-вьетнамского сотрудничества в области образования, науки, энергетики, высоких технологий, медицины и туризма. Современный рынок труда всё больше нуждается в специалистах, владеющих русским языком и способных работать в международной среде. Это особенно актуально в условиях расширения экономических и гуманитарных связей между двумя странами. Большое значение имеет и поддержка со стороны российских образовательных учреждений и государства. Ежегодные государственные стипендии для вьетнамских студентов, совместные научные проекты, программы академического обмена, деятельность центров русского языка и культуры создают благоприятные условия для сохранения и дальнейшего развития русистики во Вьетнаме.

Особую роль в будущем русского языка будут играть университеты, научные центры и преподаватели-русисты, которые продолжают сохранять и передавать новым поколениям любовь к русскому языку и русской культуре. Благодаря их усилиям интерес к русскому языку не исчезает, а получает новые формы развития в современных условиях.

Следует отметить, что русский язык остаётся одним из важнейших языков мировой науки, литературы и культуры. Произведения русской классической литературы, достижения российской науки, богатое культурное наследие России продолжают вызывать большой интерес у вьетнамских студентов и исследователей. Русский язык во Вьетнаме имеет хорошие перспективы дальнейшего развития [10]. Хотя масштабы его распространения изменились, по сравнению с прошлым, русский язык сохраняет своё достойное место в образовательном и культурном пространстве страны. Историческая память, традиционная дружба между народами Вьетнама и России, а также современные формы сотрудничества создают прочную основу для того, чтобы русский язык и в будущем продолжал успешно развиваться во Вьетнаме.

Одной из наиболее актуальных проблем современного преподавания русского языка во Вьетнаме является обучение студентов в условиях отсутствия естественной русскоязычной среды. В отличие от периода активного советско-вьетнамского сотрудничества, когда вьетнамские студенты имели широкие возможности для языковой практики и непосредственного общения с носителями русского языка, современные условия значительно изменились. Сегодня русский язык во Вьетнаме изучается преимущественно в искусственно созданной учебной среде, что существенно влияет на качество формирования коммуникативной компетенции обучающихся [11].

Прежде всего, следует отметить снижение мотивации студентов к изучению русского языка. В условиях глобализации английский язык занимает доминирующее положение в международной коммуникации, бизнесе и информационном пространстве. Кроме того, во Вьетнаме активно растёт интерес к китайскому, корейскому и японскому языкам, что связано с экономическими и профессиональными перспективами. На этом фоне русский язык нередко воспринимается студентами как более сложный и менее практикоориентированный. Дополнительную трудность для вьетнамских студентов представляет сложная грамматическая система русского языка (категории рода, падежа, вида глагола, системы склонения и спряжения). Вьетнамский язык является аналитическим языком и существенно отличается от русского по своей структуре. Вследствие этого многие грамматические явления русского языка оказываются непривычными для студентов и требуют длительного

периода усвоения. Учебные пособия по грамматике современного русского языка, автором которых является Нгуен Ким Куи [12] в значительной степени помогают вьетнамским студентам преодолевать языковые трудности.

Серьёзной проблемой остаётся ограниченность языковой практики. Во многих случаях студенты используют русский язык только во время аудиторных занятий. Вне университета возможности общения на русском языке крайне ограничены. Отсутствие регулярного контакта с живой речью приводит к недостаточному развитию навыков аудирования и говорения. Студенты часто обладают теоретическими знаниями грамматики, однако испытывают трудности в реальной коммуникации в связи влиянием родного вьетнамского языка, как отмечает профессор Чан Динь Лам [13]. Определённые сложности в усвоении русского языка связаны и с психологическим фактором. Многие студенты боятся совершать ошибки в устной речи, особенно в условиях недостаточной языковой практики. Это приводит к формированию так называемого «языкового барьера», который снижает активность обучающихся на занятиях. Вьетнамские ученые Нгуен Ван Тьен, Тхи Минь Фьонг, Нгуен Тхи Йэн в своем пособии «Практический курс русского языка» помогают снять существующие трудности в постижении сложностей русского языка [14]. Следует также отметить проблему устаревания части учебно-методических материалов. Некоторые учебники, используемые в университетах Вьетнама, были созданы несколько десятилетий назад и уже не полностью соответствуют современным коммуникативным потребностям студентов. В них недостаточно представлены современные реалии российской жизни, актуальная разговорная лексика, цифровая коммуникация и современные формы межкультурного общения. Кроме того, в ряде вузов наблюдается ограниченное количество аудиторных часов, отводимых на практическое владение языком. Это особенно заметно в условиях перехода университетов к многоуровневой системе образования и сокращения гуманитарных дисциплин. Появление методической литературы нового типа значительно облегчило данную проблему. В частности, важную роль в этом направлении сыграла работа вьетнамского ученого Чан Тхи Тхань Лиема, связанная с развитием устной связной речи, что нашло отражение в его сборнике «Практические упражнения русского языка» [15].

Не менее важной проблемой является недостаток молодых специалистов-преподавателей русского языка. Значительная часть опытных преподавателей относится к старшему поколению, получившему образование ещё в советский период. При этом процесс подготовки нового поколения преподавателей требует времени, современной методической базы и международной поддержки [16].

В современных условиях особое значение приобретает поиск эффективных путей преодоления указанных трудностей и повышения качества преподавания русского языка во Вьетнаме. Национальные русисты разрабатывают учебные пособия по методике обучения русскому языку во вьетнамской аудитории, особое внимание уделяют проблемам изучения современной грамматики русского языка, внедряют в учебный процесс коммуникативного подхода. На наш взгляд, современная методика преподавания иностранного языка должна быть ориентирована не только на усвоение грамматических правил, но прежде всего на развитие способности использовать язык как средство реального общения. Эта проблема нашла отражение в «Тематическом словаре русского языка» вьетнамского методиста Ле Дык Мана [17]. В современный процесс обучения русскому языку во вьетнамской аудитории все активнее внедряются интерактивные технологии: ролевые игры, моделирование коммуникативных ситуаций, проектная деятельность, дискуссии и др. Важную роль в обучении русскому языку играет создание языковой среды внутри учебного процесса.

Преподаватели стремятся максимально увеличить объём русской речи на занятиях, стимулировать студентов к использованию русского языка в повседневной коммуникации, организовывать разговорные клубы, творческие мероприятия, конкурсы, олимпиады и встречи с носителями языка.

Новые возможности в отсутствие естественной языковой среды во вьетнамской аудитории открывают современные цифровые технологии. Использование видеоматериалов, онлайн-платформ, электронных словарей, образовательных приложений и видеоконференций позволяет студентам регулярно контактировать с современной русской речью. Особенно важным является доступ к аутентичным материалам: интервью, новостям, фильмам, подкастам и образовательным каналам на русском языке. В последние годы всё большее значение приобретают дистанционные формы международного взаимодействия. Благодаря развитию цифровых технологий вьетнамские студенты получают возможность участвовать в онлайн-лекциях российских преподавателей, международных семинарах и совместных образовательных проектах [18].

Особую роль в повышении качества преподавания русского языка играет академическое сотрудничество между университетами Вьетнама и Российской Федерации такими, как Северный Арктический федеральный университет (САФУ), Киргизский государственный университет (г. Бишкек, Киргизская республика), Лингвистический государственный Нижегородский университет (г. Нижний Новгород). Совместные программы, стажировки, студенческие обмены и научные конференции способствуют не только профессиональному развитию преподавателей, но и формированию устойчивой мотивации у студентов в овладении русским языком.

Показательным примером такого сотрудничества является взаимодействие между Ханойским университетом предпринимательства и технологий (ХУПТ) и Северо-Восточным федеральным университетом имени М. К. Аммосова (СВФУ). Открытие Центра русского языка и культуры в ХУПТ стало важным шагом в развитии русистики во Вьетнаме. Подобные центры создают дополнительную культурно-языковую среду, позволяющую студентам ближе знакомиться с современной Россией, её культурой и образовательным прошеством.

Не менее значимым является и создание Центра вьетнамского языка и культуры в СВФУ. Такие проекты способствуют развитию двустороннего гуманитарного диалога и укрепляют интерес студентов обеих стран к языку и культуре партнёра. Важным условием успешного развития преподавания русского языка является обновление учебно-методической базы. Современные учебники должны учитывать особенности вьетнамской аудитории, включать коммуникативные задания, актуальные темы, материалы по межкультурной коммуникации и элементы цифрового обучения [19]. Необходимо также уделять особое внимание подготовке молодых преподавателей русского языка. В современных условиях преподаватель должен владеть не только традиционными методиками, но и цифровыми технологиями, интерактивными формами обучения и современными средствами организации образовательного процесса.

Заключение

Таким образом, несмотря на существующие трудности, преподавание русского языка во Вьетнаме сохраняет значительный потенциал развития. Сочетание современных педагогических технологий, международного сотрудничества и активного культурного взаимодействия создаёт условия для дальнейшего укрепления позиций русского языка во вьетнамской системе образования.

Литература

1. До Чонг Тхиеу. Как я перевел сказки Пушкина. В сб. материалов III Международной научно-практической конференции «Русский мир Азии». г. Ханой, 25-27 ноября 2024 г.; 2024: 126-133.
2. Tiếng Nga cơ sở. Hà Nội: Trường Đại học Hà Nội; NXB Đại học Quốc gia Hà Nội; 2010: 340 (на вьетн. яз.).
3. Nguyễn Hải Hà. *Phương pháp giảng dạy tiếng Nga*. Hà Nội: NXB Giáo dục, 1998: 250 (на вьетн. яз.).
4. Каратаева Д. С. Формирование языковой компетенции у студентов из Монголии и Вьетнама, обучающихся на программах филологического профиля. *Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты*. 2021; 2 (26): 203-206.
5. Караулов Ю. Н. *Русский язык и языковая личность*. Москва: Издательство ЛКИ; 2010: 264.
6. Динь Т. Н. Лингвометодические основы создания учебного пособия по аудированию для вьетнамских студентов-филологов начального этапа: Дис... канд. филол. наук. Москва: 2024: 347.
7. Русский мир Азии. В сб. материалов III Международной научно-практической конференции «Русский мир Азии». г. Ханой, 25-27 ноября 2024 г.; 2024: 408.
8. Ле Тхань Ван. Обучение русскому языку в Ханойском университете предпринимательства и технологий. В сб. материалов III Международной научно-практической конференции «Русский мир Азии». г. Ханой, 25-27 ноября 2024; 2024: 192-196.
9. Русский мир Азии. Сборник материалов IV Международной научно-практической конференции «Русский мир Азии». г. Харбин, 17-19 октября 2025; 2025: 394-403.
10. Филиппская Т. А. Обучение русскому языку в техническом университете им. Ле Куи Дона. *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*. 2014: (3-2): 261-263.
11. Дао Нгуен Тгуй. Трудности и недостатки преподавания и изучения русского языка во Вьетнаме в настоящее время и некоторые предлагаемые решения. В сб. материалов III Международной научно-практической конференции «Русский мир Азии». г. Ханой, 25-27 ноября 2024 г. 2024: 116-120.
12. Nguyễn Kim Quý. *Ngữ pháp tiếng Nga hiện đại*. Hà Nội: NXB Giáo dục; 2001: 412 (на вьетн. яз.).
13. Чан Динь Лам. Влияние родного вьетнамского языка на обучение вьетнамских студентов русскому языку. В сб. материалов III Международной научно-практической конференции «Русский мир Азии». г. Ханой, 25-27 ноября 2024 г.; 2024: 370-377.
14. Nguyễn Văn Chiến, Nguyễn Thị Minh Phương, Nguyễn Thị Yến. *Tiếng Nga thực hành*. Hà Nội: NXB Đại học Quốc gia; 2004: 320 (на вьетн. яз.).
15. Trần Thị Thanh Liêm. *Bài tập thực hành tiếng Nga*. Hà Nội : NXB Đại học Sư phạm; 2008: 268 (на вьетн. яз.).
16. Фам Т. Х. Ч., Денисенко А. В. Лингвометодическая модель обучения русскому языку вьетнамских студентов. *Ярославский педагогический вестник*. 2019: 3(108): 77-82.
17. Lê Đức Mẫn. *Từ vựng tiếng Nga theo chủ đề*. Hà Nội: NXB Thanh Niên, 2012: 295 (на вьетн. яз.).
18. Петрова С. М., Динь Т. Т. Х., Буй Т. Т. Современные технологии обучения русскому языку во вьетнамской аудитории. *Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова. Серия: Педагогика, Психология, Философия*. 2024: 3(35): 31-42.
19. Самосенкова Т. В. Учет родного языка студентов при обучении РКИ (на примере вьетнамских студентов). *Проблемы современного педагогического образования*. 2024: 83-2: 352-353.

References

1. Do Chong Thieu. How I translated Pushkin's fairy tales. In: *Russian World of Asia: proceedings of the III international conference*, Hanoi, November 25–27, 2024. 2024:126–133 (in Russian).
2. Tiếng Nga cơ sở. Hà Nội: Trường Đại học Hà Nội; NXB Đại học Quốc gia Hà Nội; 2010: 340 (in Vietnamese).
3. Nguyễn Hải Hà. *Phương pháp giảng dạy tiếng Nga*. Hà Nội: NXB Giáo dục, 1998: 250 (in Vietnamese).
4. Karataeva D.S. Formation of Linguistic Competence in Students from Mongolia and Vietnam Studying in Philological Programs. *Lingvo-Rhetorical Paradigm: Theoretical and Applied Aspects*. 2021:26(2):203–206 (in Russian).
5. Karaulov Yu. N. *Russian Language and Linguistic Personality*. Moscow: LKI Publishing House; 2010:264 (in Russian).

6. Dinh T. N. Linguistic and methodological foundations for creating a listening textbook for Vietnamese students majoring in philology at the initial stage: Diss... Cand. Philological Sciences. Moscow; 2024:347 (in Russian).
7. Russian World of Asia. . In: *Russian World of Asia: proceedings of the III international conference*, Hanoi, November 25–27, 2024. 2024: 408 (in Russian).
8. Le Thanh Van. Teaching Russian at the Hanoi University of Entrepreneurship and Technology. In: *Russian World of Asia: proceedings of the III international conference*, Hanoi, November 25–27, 2024. 2024: 192–196 (in Russian).
9. Russian World of Asia: *proceedings of the IV international conference*, Harbin, October 17–19, 2025. 2025:394–403 (in Russian).
10. Filipkaya T.A. Teaching Russian at Le Quy Don Technical University. *Actual Problems of Humanities and Natural Sciences*. 2014:3-2:261–263 (in Russian).
11. Dao Nguyen Tguy. Difficulties and Shortcomings of Teaching and Learning Russian in Vietnam Currently and Some Proposed Solutions. . In: *Russian World of Asia: proceedings of the III international conference*, Hanoi, November 25–27, 2024. 2024: 116–120 (in Russian).
12. Nguyễn Kim Quý. *Ngữ pháp tiếng Nga hiện đại*. Hà Nội: NXB Giáo dục; 2001: 412 (in Vietnamese).
13. Tran Dinh Lam. The Influence of Native Vietnamese on Teaching Russian to Vietnamese Students. . In: *Russian World of Asia: proceedings of the III international conference*, Hanoi, November 25–27, 2024. 2024:370–377 (in Russian).
14. Nguyễn Văn Chiến, Nguyễn Thị Minh Phượng, Nguyễn Thị Yến. *Tiếng Nga thực hành*. Hà Nội : NXB Đại học Quốc gia; 2004: 320 (in Vietnamese).
15. Trần Thị Thanh Liêm. *Bài tập thực hành tiếng Nga*. Hà Nội : NXB Đại học Sư phạm; 2008: 268 (in Vietnamese).
16. Pham T.H.C., Denisenko A.V. Lingvo-methodological model of teaching Russian to Vietnamese students. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*. 2019:3(108):77–82 (in Russian).
17. Lê Đức Mẫn. *Từ vựng tiếng Nga theo chủ đề*. Hà Nội: NXB Thanh Niên, 2012:295 (in Vietnamese).
18. Petrova S.M., Dinh T.T.Kh., Bui T.T. Modern technologies for teaching Russian to a Vietnamese audience. *Vestnik of North-Eastern Federal University. Pedagogics. Psychology, Philosophy*. 2024:3(35):31–42 (in Russian).
19. Samosenkova T.V. Taking into account students' native language when teaching Russian as a foreign language (using Vietnamese students as an example). *Problems of Modern Pedagogical Education*. 2024:2(83):352–353 (in Russian).

Сведения об авторе

ЧАН Динь Лам – д. пед. н., профессор кафедры русского языка факультета русского и корейского языков Ханойского университета предпринимательства и технологий. г. Ханой, Вьетнам, ORCID: 0009-0004-0548-6502, e-mail: trandinhlamdhhn1953@gmail.com

Information about the author

Tran Dinh Lam, Doctor of Education, Professor, Department of Russian Language, Faculty of Russian and Korean Languages, Hanoi University of Business and Technology. Hanoi, Vietnam. ORCID: 0009-0004-0548-6502, e-mail: trandinhlamdhhn1953@gmail.com

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of Interest

The author declares no conflict of interest.

Поступила в редакцию / Submitted 14.05.26

Поступила после рецензирования / Revised 15.06.26

Принята к публикации / Accepted 22.06.26

УДК 372.881.161.1

<https://doi.org/10.25587/2587-5604-2026-2-62-70>

Оригинальная научная статья

Визуальная оптимизация учебных презентаций для иностранных студентов: анализ распространенных ошибок и разработка методических рекомендаций

Ю. Чжу, И. Д. РудинскийБалтийский федеральный университет имени Иммануила Канта,
г. Калининград, Российская Федерация✉ ichzhu@stud.kantiana.ru

Аннотация

В условиях цифровизации и интернационализации высшего образования учебные презентации становятся одним из ключевых средств передачи учебной информации. Для иностранных студентов, обучающихся в русскоязычной образовательной среде, визуально оформленные материалы играют особую роль, поскольку способствуют снижению языковых трудностей и поддерживают процесс понимания учебного содержания. Однако практика преподавания показывает, что значительная часть учебных презентаций создается без учета принципов педагогического дизайна и когнитивных особенностей восприятия информации, что приводит к увеличению когнитивной нагрузки и снижению эффективности обучения. Целью исследования является выявление распространенных ошибок визуального оформления учебных презентаций, используемых в обучении иностранных студентов, а также разработка методических рекомендаций по их визуальной оптимизации. В ходе исследования применялись методы теоретического анализа научных публикаций в области педагогики, педагогического дизайна и когнитивной психологии, а также обобщение педагогического опыта работы с иностранными обучающимися в вузе. В результате исследования выявлены типичные ошибки визуального оформления учебных презентаций, включая избыточную текстовую насыщенность, отсутствие визуальной иерархии, нерациональное использование графических элементов, типографические нарушения и чрезмерное применение анимационных эффектов. Обоснована необходимость системного подхода к визуальному проектированию учебных материалов с учетом дидактических целей и когнитивных возможностей обучающихся. Практическая значимость исследования заключается в разработке методических рекомендаций по визуальной оптимизации учебных презентаций, направленных на снижение когнитивной нагрузки и повышение доступности учебного материала для иностранных студентов. Полученные результаты могут быть использованы в образовательной практике вузов, а также при разработке электронных образовательных ресурсов и программ повышения квалификации преподавателей.

Ключевые слова: педагогический дизайн, учебные презентации, визуальная оптимизация, визуальное обучение, иностранные студенты, русскоязычная образовательная среда, когнитивная нагрузка, визуальная иерархия, мультимедийные учебные материалы, типографика, цифровая образовательная среда, высшее образование.

Финансирование. Исследование не имело финансовой поддержки.

Для цитирования: Чжу Ю., Рудинский И.Д. Визуальная оптимизация учебных презентаций для иностранных студентов: анализ распространенных ошибок и разработка методических рекомендаций. *Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. Серия «Педагогика. Психология. Философия»*. 2026; 42 (2): С. 62-70. DOI: 10.25587/2587-5604-2026-2-62-70

Original article

Visual optimization of educational presentations for international students: an analysis of common design errors and development of methodological recommendations

Yujin Zhu*, Igor D. Rudinsky

Immanuel Kant Baltic Federal University,
Kaliningrad, Russian Federation

✉ ichzhu@stud.kantiana.ru

Abstract

In the context of digitalization and internationalization of higher education, educational presentations have become one of the key tools for delivering academic content. For international students studying in a Russian-language educational environment, visually designed materials play a particularly important role, as they help reduce language barriers and support comprehension of learning content. However, teaching practice demonstrates that many educational presentations are created without considering principles of pedagogical design and cognitive characteristics of information perception, which leads to increased cognitive load and reduced learning effectiveness. The purpose of this study was to identify common visual design errors in educational presentations used in teaching international students and to develop methodological recommendations for their visual optimization. The research was based on theoretical analysis of scientific publications in pedagogy, instructional design, and cognitive psychology, as well as generalization of pedagogical experience in working with international students in higher education institutions. The results of the study revealed typical visual design errors, including excessive textual density, lack of visual hierarchy, irrational use of graphic elements, typographic violations, and excessive use of animation effects. The necessity of a systematic approach to visual design of educational materials, taking into account didactic goals and cognitive capabilities of learners, is substantiated. The practical significance of the study lies in the development of methodological recommendations aimed at reducing cognitive load and improving the accessibility of educational content for international students. The findings can be applied in higher education teaching practice, as well as in the development of digital educational resources and professional development programs for university instructors.

Keywords: instructional design, educational presentations, visual optimization, visual learning, international students, Russian-language educational environment, cognitive load, visual hierarchy, multimedia learning materials, typography, digital educational environment, higher education

Funding. The study received no financial support.

For citation: Zhu Yu, Rudinsky I. D. Visual optimization of educational presentations for international students: an analysis of common errors and development of methodological recommendations. *Vestnik of North-Eastern Federal University. Pedagogics. Psychology. Philosophy.* 2026: 42 (2): Pp. 62-70. DOI: 10.25587/2587-5604-2026-2-62-70

Введение

В условиях цифровизации и интернационализации высшего образования визуальные учебные материалы приобретают особое значение в организации образовательного процесса. Учебные презентации широко используются в вузовской практике как средство структурирования и наглядного представления информации, однако их качество и эффективность во многом зависят от соблюдения принципов педагогического дизайна и учета особенностей восприятия обучающихся.

Для иностранных студентов, обучающихся в русскоязычной образовательной среде, визуальное оформление учебных материалов выполняет компенсаторную функцию, снижая языковые трудности и облегчая понимание учебного содержания. Вместе с тем анализ практики преподавания показывает, что значительная часть учебных презентаций создается интуитивно, без системного подхода к визуальной организации информации, что приводит к увеличению когнитивной нагрузки и снижению эффективности обучения.

Цель настоящего исследования заключается в выявлении распространенных ошибок визуального оформления учебных презентаций, используемых в обучении иностранных студентов, а также в разработке методических рекомендаций по их визуальной оптимизации. В статье последовательно рассматриваются теоретические основания педагогического дизайна учебных презентаций, анализируются типичные ошибки их визуального оформления и формулируются практические рекомендации, направленные на повышение доступности и эффективности визуальных учебных материалов.

Материалы и методы

В рамках настоящего исследования использовались методы теоретического анализа и обобщения научных источников в области педагогики, педагогического дизайна, когнитивной психологии и визуальной коммуникации. Проанализированы современные отечественные и зарубежные публикации, посвященные вопросам проектирования учебных материалов и визуального обучения.

Кроме того, применялся метод анализа педагогической практики, основанный на обобщении опыта использования учебных презентаций в процессе обучения иностранных студентов в высшем учебном заведении.

В качестве эмпирического материала рассматривались учебные презентации, используемые преподавателями гуманитарных и профильных дисциплин.

Методологическую основу исследования составляют положения теории когнитивной нагрузки, мультимедийного обучения и педагогического дизайна, что позволило выявить типичные ошибки визуального оформления учебных презентаций и сформулировать методические рекомендации по их визуальной оптимизации.

Теоретические основы педагогического дизайна учебных презентаций

В теории и практике современного образования педагогический дизайн рассматривается как системный подход к проектированию учебных материалов, направленный на обеспечение эффективности обучения за счет согласования целей, содержания, форм представления информации и способов взаимодействия обучающихся с учебным контентом. В условиях цифровой образовательной среды педагогический дизайн приобретает особое значение, поскольку визуальная форма подачи материала становится неотъемлемой частью учебного процесса [1].

В исследованиях, посвященных проектированию учебных материалов по иностранному языку, подчеркивается, что качество визуальной организации информации напрямую влияет на успешность ее усвоения. Педагогический дизайн в этом случае предполагает не только отбор содержания, но и продуманную структуру материала, логическую последовательность элементов, баланс текстовой и визуальной информации [2]. Нарушение этих принципов приводит к фрагментарному восприятию материала и затрудняет формирование целостного понимания изучаемой темы.

Особое место в структуре учебных материалов занимают презентации, которые объединяют вербальные и визуальные компоненты в рамках единого медиатекста. Междисциплинарный подход к анализу учебных презентаций позволяет рассматривать их одновременно как дидактический инструмент и визуальный продукт, подчиняющийся законам композиции, типографики и визуальной иерархии [3]. Отсутствие четкой визуальной структуры, избыточность элементов и несогласованность компонентов слайдов затрудняют переработку информации и увеличивают когнитивную нагрузку обучающихся [4].

С точки зрения когнитивной психологии эффективность визуального представления учебной информации определяется возможностью оптимального распределения нагрузки

между каналами восприятия [5]. Перегруженные презентации, содержащие избыточный текст и графику, препятствуют выделению ключевых смысловых элементов и снижают уровень понимания материала. В этом контексте визуальная оптимизация учебных презентаций рассматривается как средство снижения когнитивной нагрузки и повышения доступности учебного контента для иностранных студентов, обучающихся в условиях неродного языка обучения.

Результаты и обсуждение

Распространённые ошибки визуального оформления учебных презентаций в обучении иностранных студентов

Несмотря на широкое распространение учебных презентаций в образовательной практике, их визуальное оформление нередко осуществляется интуитивно, без опоры на принципы педагогического дизайна и закономерности восприятия информации. Анализ научных публикаций и опыта в педагогике позволяет выделить ряд типичных ошибок, существенно снижающих эффективность использования презентаций в обучении иностранных студентов.

Одной из наиболее распространённых ошибок является избыточная текстовая насыщенность слайдов. Преподаватели часто стремятся разместить на одном слайде максимальный объем информации, что приводит к дублированию устной речи и письменного текста [6]. В условиях обучения на неродном языке такая практика значительно увеличивает когнитивную нагрузку обучающихся, затрудняет выделение ключевых смысловых элементов и снижает концентрацию внимания [7]. В результате презентация перестаёт выполнять функцию поддержки восприятия и превращается в дополнительный источник сложности.

Не менее значимой проблемой является отсутствие визуальной иерархии и логической структуры слайдов. Использование одинакового размера шрифта, хаотичное размещение элементов, недостаточное выделение заголовков и ключевых понятий нарушают процесс смысловой навигации по материалу. Для иностранных студентов, испытывающих трудности в быстром чтении и интерпретации текста на неродном языке, отсутствие чёткой структуры усложняет понимание логики изложения и фрагментирует восприятие учебного содержания [8].

К числу типичных ошибок также относится нерациональное использование графических элементов. Иллюстрации, схемы и диаграммы нередко включаются в презентации формально, без функциональной связи с содержанием слайда. В ряде случаев визуальные элементы носят декоративный характер и не способствуют раскрытию учебного материала, что снижает их дидактическую ценность. Исследования в области педагогического дизайна подчеркивают, что визуальные компоненты должны выполнять объяснительную, структурирующую или акцентирующую функцию, а не использоваться исключительно для повышения визуальной привлекательности [9].

Отдельной проблемой является использование неподходящих типографических решений: мелкого шрифта, сложных гарнитур, недостаточного межстрочного интервала и низкого контраста между текстом и фоном [10]. Подобные ошибки негативно влияют на читабельность материала и особенно критичны для иностранных студентов, которым требуется больше времени и усилий для декодирования письменной информации. Нарушение типографических норм приводит к быстрому утомлению и снижению уровня усвоения материала.

Кроме того, в практике создания учебных презентаций часто наблюдается избыточное применение анимационных и мультимедийных эффектов [11]. Анимация, не связанная

с логикой подачи материала, отвлекает внимание обучающихся и препятствует сосредоточению на содержании. В условиях обучения на неродном языке такие эффекты могут усиливать когнитивное перенапряжение и снижать эффективность учебного процесса.

Таким образом, анализ распространенных ошибок визуального оформления учебных презентаций позволяет сделать вывод о необходимости системного подхода к их проектированию. Учет принципов педагогического дизайна, когнитивных особенностей восприятия информации и специфики обучения иностранных студентов является ключевым условием повышения эффективности визуальных учебных материалов.

Принципы визуальной оптимизации учебных презентаций для иностранных студентов

Выявленные ошибки визуального оформления учебных презентаций свидетельствуют о необходимости перехода от интуитивного подхода к их созданию к системному педагогическому проектированию. Визуальная оптимизация презентаций предполагает целенаправленное применение принципов педагогического дизайна, учитывающих как дидактические задачи обучения, так и когнитивные особенности восприятия информации иностранными студентами.

Одним из базовых принципов визуальной оптимизации является принцип смысловой редукции [12]. Он заключается в отборе и представлении на слайде только ключевой информации, непосредственно связанной с целью занятия. Избыточный текст и дублирование устного объяснения снижают эффективность восприятия материала и увеличивают когнитивную нагрузку. Современные исследования в области мультимедийного обучения показывают, что усвоение информации улучшается в условиях, когда обучающемуся предлагается структурированное и визуально упрощенное содержание, позволяющее сосредоточиться на основных смысловых элементах.

Важным принципом является обеспечение четкой визуальной иерархии [13]. Заголовки, подзаголовки, основные и вспомогательные элементы должны быть организованы таким образом, чтобы обучающийся мог быстро ориентироваться в структуре материала. Использование различий в размере шрифта, насыщенности, расположении элементов и свободного пространства способствует формированию логической навигации по слайду. Для иностранных студентов визуальная иерархия выполняет компенсаторную функцию, облегчая понимание логики изложения при ограниченном владении языком обучения.

Следующий принцип связан с функциональным использованием графических элементов. Иллюстрации, схемы и диаграммы должны не дополнять текст формально, а выполнять объяснительную или структурирующую роль. Визуальные элементы целесообразно использовать для демонстрации связей между понятиями, этапов процессов, классификаций и сравнений. Такой подход способствует формированию целостного представления о содержании учебного материала и снижает нагрузку на вербальный канал восприятия.

Особое значение в визуальной оптимизации учебных презентаций имеет соблюдение типографических норм. Использование читаемых шрифтов, достаточного межстрочного интервала и контрастного сочетания текста и фона обеспечивает доступность материала и снижает зрительное утомление. Для иностранных студентов, которым требуется больше времени для переработки письменной информации, типографическая ясность является важным условием успешного усвоения учебного содержания.

Кроме того, при разработке учебных презентаций необходимо учитывать принцип умеренности в использовании анимации и мультимедийных эффектов. Анимационные элементы оправданы лишь в том случае, если они поддерживают логику объяснения и акцен-

тируют внимание на значимых моментах. Избыточная анимация и динамические эффекты, не связанные с содержанием, отвлекают внимание и нарушают процесс переработки информации, особенно в условиях обучения на неродном языке.

Таким образом, визуальная оптимизация учебных презентаций основывается на сочетании принципов педагогического дизайна, когнитивной психологии и визуальной коммуникации. Их системное применение позволяет повысить доступность учебного материала, снизить когнитивную нагрузку и создать более благоприятные условия для обучения иностранных студентов в русскоязычной образовательной среде.

Методические рекомендации по визуальному оформлению учебных презентаций для иностранных студентов

На основе анализа распространенных ошибок визуального оформления учебных презентаций и обобщения теоретических положений педагогического дизайна представляется возможным сформулировать ряд методических рекомендаций, направленных на повышение эффективности визуальных учебных материалов в обучении иностранных студентов.

Прежде всего, при разработке учебных презентаций рекомендуется четко соотносить содержание каждого слайда с целью занятия и логикой изложения материала. Каждый слайд должен отражать один смысловой блок и выполнять конкретную дидактическую функцию [14]. Избыточное насыщение слайда разнородной информацией снижает уровень ее осмысления и затрудняет восприятие, особенно в условиях обучения на неродном языке.

Важной рекомендацией является ограничение объема текстовой информации. Текст на слайде целесообразно использовать в виде ключевых слов, кратких формулировок и опорных тезисов, которые дополняют устное объяснение преподавателя, а не дублируют его. Такой подход способствует перераспределению когнитивной нагрузки и активизирует процессы осмысления и интерпретации учебного материала.

Особое внимание следует уделять визуальной структуре презентации. Рекомендуется использовать единый шаблон оформления, обеспечивающий последовательность и предсказуемость визуальной организации материала. Заголовки должны быть визуально выделены и четко обозначать тему слайда, а элементы содержания располагаться в логическом порядке. Применение принципов визуальной иерархии облегчает ориентацию обучающихся в материале и способствует формированию целостного представления о структуре изучаемой темы.

Графические элементы следует использовать осознанно и функционально. Схемы, таблицы и диаграммы рекомендуется включать в тех случаях, когда они позволяют наглядно представить связи между понятиями, этапы процессов или результаты сравнения. Иллюстрации должны быть содержательно связаны с текстом слайда и способствовать его пониманию. Использование декоративных изображений, не несущих смысловой нагрузки, нецелесообразно, поскольку они отвлекают внимание обучающихся от учебного содержания.

С точки зрения типографического оформления рекомендуется отдавать предпочтение читаемым шрифтам без декоративных элементов, обеспечивать достаточный размер текста и контраст между фоном и шрифтом. Оптимальные типографические решения способствуют снижению зрительного утомления и повышают доступность информации для иностранных студентов, которым требуется больше времени для восприятия письменного текста на неродном языке, что соответствует базовым принципам функциональной типографики, ориентированной на удобство восприятия и ясность визуальной коммуникации [15].

Анимационные и мультимедийные эффекты следует использовать ограниченно и только в тех случаях, когда они поддерживают логику объяснения учебного материала. Пошаговое появление элементов, акцентирование ключевых понятий или демонстрация последовательности действий могут быть оправданными, тогда как чрезмерная динамика и сложные эффекты нарушают концентрацию внимания и усложняют процесс усвоения информации.

Таким образом, соблюдение данных методических рекомендаций позволяет рассматривать учебную презентацию не как вспомогательное визуальное сопровождение, а как полнофункциональный педагогический инструмент. Системное применение принципов визуального оформления способствует снижению когнитивной нагрузки, повышению уровня понимания учебного материала и созданию более благоприятных условий обучения иностранных студентов в русскоязычной образовательной среде.

Заключение

Проведенное исследование подтвердило, что визуальное оформление учебных материалов является значимым педагогическим фактором, оказывающим непосредственное влияние на успешность усвоения информации иностранными студентами. В условиях обучения в неродной языковой среде визуальные компоненты выполняют не только вспомогательную, но и компенсаторную функцию, снижая когнитивную нагрузку, облегчая процесс понимания и структурирования учебного содержания.

В ходе теоретического анализа было установлено, что педагогический дизайн учебных материалов должен рассматриваться как междисциплинарное поле, объединяющее положения педагогики, психологии обучения и графического дизайна. Несистемное использование визуальных средств, а также игнорирование базовых принципов визуальной организации информации приводит к перегрузке обучающихся и снижению эффективности образовательного процесса. Напротив, осознанная визуальная оптимизация способствует формированию целостного восприятия учебного материала и повышает уровень учебной мотивации.

Анализ распространенных ошибок в оформлении учебных презентаций и электронных материалов для иностранных студентов показал, что наиболее проблемными являются избыточность текстовой информации, отсутствие визуальной иерархии, перегруженность слайдов графическими элементами и несоответствие визуальных решений целям обучения. Указанные недостатки препятствуют эффективному восприятию информации и усложняют процесс усвоения учебного содержания.

Предложенные в статье методические рекомендации по визуальной оптимизации учебных материалов ориентированы на практическое применение в образовательной деятельности и могут быть использованы преподавателями, работающими с иностранными обучающимися в вузе. Их реализация позволяет повысить наглядность учебных материалов, улучшить организацию учебной информации и создать более комфортную образовательную среду.

Перспективы дальнейших исследований связаны с эмпирической проверкой эффективности визуально оптимизированных учебных материалов, а также с изучением особенностей визуального восприятия студентов различных культурных и языковых групп. Полученные результаты могут быть использованы при разработке электронных образовательных ресурсов и программ повышения квалификации преподавателей в сфере педагогического дизайна.

Литература

1. Клевицкая М. С., Серых А. Б. Дискурс-анализ педагогического дизайна учебных материалов в условиях гибридизации образования. *Вестник педагогических наук*. 2025;(1):127–132. DOI: 10.62257/2687-1661-2025-1-127-132. EDN: RQJSDC.
2. Куламихина И. В., Есмурзаева Ж. Б., Галкина В. В. Проектирование учебных материалов по иностранному языку в аграрном вузе: концепция педагогического дизайна. *Педагогика. Вопросы теории и практики*. 2023;8(8):783–791. DOI: 10.30853/ped20230118. EDN: ROBBZC.
3. Алкснит Н. А. Учебная презентация: междисциплинарный взгляд на дизайн учебных материалов. *Будущее русистики: практика и методология*: сборник статей I Международной научно-практической конференции. Санкт-Петербург: Издательский дом «Сциентиа», 2025: 18–23. EDN: KJTEQI.
4. Sweller J., Ayres P., Kalyuga S. *Cognitive Load Theory*. New York: Springer; 2019: 338. (in English).
5. Paivio A. *Mind and Its Evolution: A Dual Coding Theoretical Approach*. New York: Psychology Press; 2014: 344. (in English).
6. Mayer R. E. *Multimedia Learning*. 3rd ed. Cambridge: Cambridge University Press; 2020: 576. (in English).
7. Миленко Н. Н. Цифровой дизайн учебных материалов обучения. *Лазаревские чтения*: сборник материалов XXI–XXII Всероссийских научных конференций. Севастополь: Филиал МГУ в г. Севастополе; 2025: 139–141. EDN: OIEBIG.
8. Мельничук А. Роль графического дизайна в разработке учебных материалов. *Россия и мир в исторической ретроспективе*: материалы XXXI Международной научной конференции. Санкт-Петербург: СПбГУПТД; 2025: 597–601. EDN: MCHKXI.
9. Clark R. C., Lyons C. *Graphics for Learning: Proven Guidelines for Planning, Designing, and Evaluating Visuals in Training Materials*. Hoboken: Wiley; 2019: 336. (in English).
10. Schriver K. A. *Dynamics in Document Design: Creating Text for Readers*. Hoboken: Wiley; 2017: 552. (in English).
11. Moreno R., Mayer R. Interactive Multimodal Learning Environments. *Educational Psychology Review*. 2021;33(1):1–25. (in English).
12. OECD. *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing; 2023: 470. (in English).
13. Миценко В. Г., Марченко М. Н. Дизайн образовательных интернет-платформ как вспомогательный элемент восприятия учебного материала. *Дизайн и архитектура: синтез теории и практики*: сборник научных трудов. Краснодар: Кубанский государственный университет; 2024: 234–236. EDN: THEXML.
14. Knaflig S. N. *Storytelling with Data: Let's Practice!*. Hoboken: Wiley; 2020: 240. (in English).
15. Чихольд Я. *Новая типографика*. Москва: Издательство Студии Артемия Лебедева; 2011: 312.

References

1. Klevitskaya M.S., Serykh A.B. Discourse analysis of pedagogical design of educational materials in the context of education hybridization. *Vestnik pedagogicheskikh nauk*. 2025;(1):127–132 (in Russian). DOI: 10.62257/2687-1661-2025-1-127-132.
2. Kulamikhina I.V., Esmurzaeva Zh.B., Galkina V.V. Designing foreign language teaching materials in an agricultural university: the concept of pedagogical design. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*. 2023;8(8):783–791 (in Russian). DOI: 10.30853/ped20230118.
3. Alksnit N.A. Educational presentation: an interdisciplinary view on the design of educational materials. In: *The Future of Russian Studies: Practices and Methods: Proceedings of the I International Scientific and Practical Conference*. Saint Petersburg: Scientia Publishing House; 2025:18–23 (in Russian).
4. Sweller J., Ayres P., Kalyuga S. *Cognitive Load Theory*. New York: Springer; 2019:338.
5. Paivio A. *Mind and Its Evolution: A Dual Coding Theoretical Approach*. New York: Psychology Press; 2014:344.
6. Mayer R.E. *Multimedia Learning*. 3rd ed. Cambridge: Cambridge University Press; 2020:576.
7. Milenko N.N. Digital design of educational learning materials. In: *Lazarev Readings: Proceedings of the XXI–XXII All-Russian Scientific Conferences*. Sevastopol: Lomonosov Moscow State University Branch in Sevastopol; 2025: 139–141 (in Russian).

8. Melnichuk A. The role of graphic design in the development of educational materials. In: *Russia and the World in Historical Retrospective: Proceedings of the XXXI International Scientific Conference*. Saint Petersburg: Saint Petersburg State University of Industrial Technologies and Design; 2025: 597–601 (in Russian).

9. Clark R.C., Lyons C. *Graphics for Learning: Proven Guidelines for Planning, Designing, and Evaluating Visuals in Training Materials*. Hoboken: Wiley; 2019:336.

10. Schriver K.A. *Dynamics in Document Design: Creating Text for Readers*. Hoboken: Wiley; 2017:552.

11. Moreno R., Mayer R. Interactive multimodal learning environments. *Educational Psychology Review*. 2021;33(1):1–25.

12. OECD. *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing; 2023:470.

13. Mitsenko V.G, Marchenko M.N. Design of educational internet platforms as a supporting element of learning material perception. In: *Design and Architecture: Synthesis of Theory and Practice: Collected scientific papers*. Krasnodar: Kuban State University; 2024: 234–236 (in Russian).

14. Knaflig S.N. *Storytelling with Data: Let's Practice!*. Hoboken: Wiley; 2020:240.

15. Tschichold J. *The New Typography*. Moscow: Art. Lebedev Studio Publishing; 2011:312 (in Russian).

Сведения об авторах

ЧЖУ Юйцзинь – аспирант, Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта, г. Калининград, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-9520-3618>, e-mail: ichzhu@stud.kantiana.ru

РУДИНСКИЙ Игорь Давидович – к. техн. н., д. пед. н., профессор, руководитель образовательных программ Высшей школы образования и психологии Института образования и гуманитарных наук, Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта, Калининград, Российская Федерация. ORCID: 0000-0002-8365-5402, SPIN:9822-8960, e-mail: irudinskii@kantiana.ru

Information about the author

ZHU Yujin – postgraduate student, Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-9520-3618>, e-mail: ichzhu@stud.kantiana.ru

RUDINSKY Igor Davidovich – Cand. Sci. (Engineering), Dr. Sci. (Pedagogics), Professor, Head of Educational Programs at the Higher School of Education and Psychology, Institute of Education and Humanities, Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russian Federation, ORCID: 0000-0002-8365-5402, SPIN:9822-8960, e-mail: irudinskii@kantiana.ru

Вклад авторов

Все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Authors' contributions

Both authors made an equivalent contribution to the publication.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interests

The authors declare that they have no conflict of interests.

Поступила в редакцию / Submitted 22.12.2025

Поступила после рецензирования / Revised 08.04.26

Принята к публикации / Accepted 22.06.26

УДК 372.881.161.1

<https://doi.org/10.25587/2587-5604-2026-2-71-83>

Оригинальная научная статья

Педагогический дизайн урока русского языка в транслингвальной среде: практики и инструменты (на примере образовательного процесса на факультете русской филологии КГУ им. И. Арабаева)

Н. Б. Хасанов, Н. К. Сегизбаева

Кыргызский государственный университет имени И. Арабаева

г. Бишкек, Кыргызская Республика

✉ Navruz_1960@mail.ru

Аннотация

Статья посвящена теоретическому осмыслению и практическому обоснованию педагогического дизайна урока русского языка в условиях транслингвальной образовательной среды, характерной для современных университетов Кыргызстана. Особое внимание уделяется специфике обучения на факультете русской филологии КГУ им. И. Арабаева, где студенты владеют несколькими языками (кыргызским, русским, узбекским, таджикским и др.) и активно используют их в учебной коммуникации. В работе анализируются ключевые подходы, лежащие в основе эффективного проектирования урока русского языка в многоязычном пространстве: транслингвальный подход, коммуникативно-деятельностный подход, культурно-ориентированное обучение. Подчеркивается значимость учета языкового репертуара студентов, гибкого перехода между языками, использования межъязыковых сопоставлений и код-мешинга как дидактического инструмента, а не препятствия. Работа рассматривает методические инструменты, способствующие формированию языковой гибкости, развитию навыков межкультурной коммуникации и повышению мотивации к изучению русского языка как неродного. Среди них – мультимодальные задания, проблемно-ориентированные проекты, цифровые платформы, интерактивные практики, опирающиеся на речевой опыт студентов в разных языках. На основе опыта преподавателей факультета русской филологии представлены практические модели уроков: транслингвальные разминки, работа с текстами через сопоставление языковых структур, групповая проектная деятельность с применением разных языков, задания на развитие критического мышления и рефлексии языкового выбора. Описываются принципы педагогического дизайна, обеспечивающие адаптацию учебного процесса к поликультурному и полилингвальному составу аудитории: вариативность, инклюзивность, индивидуализация, культурная чувствительность и интеграция цифровых инструментов. Таким образом, статья демонстрирует, каким образом продуманный педагогический дизайн урока позволяет не только повысить качество обучения русскому языку как неродному, но и поддержать естественное многоязычие студентов, превратив его в ресурс для личностного и академического развития.

Ключевые слова: педагогический дизайн, транслингвальный подход, межкультурная коммуникация, билингвизм, языковая интеграция, средства педагогического дизайна; образовательная среда; средства обучения; средства воспитания; формирование ценностных ориентаций студентов.

Финансирование. Исследование не имело финансовой поддержки.

Для цитирования: Хасанов Н. Б., Сегизбаева Н. К. Педагогический дизайн урока русского языка в транслингвальной среде: практики и инструменты (на примере образовательного процесса на факультете русской филологии КГУ им. И. Арабаева). *Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. Серия «Педагогика. Психология. Философия»*. 2026; 42 (2): С. 71-83. DOI: 10.25587/2587-5604-2026-2-71-83

Original article

Pedagogical design of a Russian language lesson in a translingual environment: practices and tools (using the example of the educational process at the Faculty of Russian Philology of the Arabaev Kyrgyz State University)

Navruz B. Khasanov, Nazgul K. Segizbayeva*

Arabaev Kyrgyz State University

Bishkek, Kyrgyz Republic

✉ Navruz_1960@mail.ru

Abstract

The article is devoted to the theoretical understanding and practical justification of the pedagogical design of the Russian language lesson in a translingual educational environment typical of modern universities in Kyrgyzstan. Russian studies at the Faculty of Russian Philology of the Arabaev Kyrgyz State University, where students speak several languages (Kyrgyz, Russian, Uzbek, Tajik, etc.) and actively use them in educational communication, are given special attention. The paper analyzes the key approaches underlying the effective design of a Russian language lesson in a multilingual space: a translingual approach, a communicative-activity approach, and culturally oriented learning. The importance of taking into account the language repertoire of students, flexible transition between languages, the use of interlanguage comparisons and code-mixing as a didactic tool, rather than an obstacle, is emphasized. The work examines methodological tools that contribute to the formation of linguistic flexibility, the development of intercultural communication skills and increase motivation to learn Russian as a non-native language. Among them are multimodal assignments, problem-oriented projects, digital platforms, interactive practices based on students' speech experience in different languages. Based on the experience of teachers of the Faculty of Russian Philology, practical lesson models are presented: translingual warm-ups, working with texts through the comparison of language structures, group project activities using different languages, tasks for the development of critical thinking and reflection on language choice. The principles of pedagogical design that ensure the adaptation of the educational process to the multicultural and multilingual composition of the audience are described: variability, inclusiveness, individualization, cultural sensitivity and integration of digital tools. Thus, the article demonstrates how a thoughtful pedagogical design of the lesson allows not only to improve the quality of teaching Russian as a non-native language, but also to support the natural multilingualism of students, turning it into a resource for personal and academic development.

Keywords: instructional design, translingual approach, intercultural communication, bilingualism, language integration, tools of instructional design; educational environment; teaching tools; educational tools; development of students' value orientations.

Funding. The study received no financial support.

For citation: Khasanov N.B., Segizbaeva N.K. Pedagogical design of a Russian language lesson in a translingual environment: practices and tools (using the example of the educational process at the Faculty of Russian Philology of the Arabaev Kyrgyz State University). *Vestnik of North-Eastern Federal University. Pedagogics. Psychology. Philosophy*. 2026; 42 (2): Pp. 71-83. DOI: 10.25587/2587-5604-2026-2-71-83

Введение

Современная образовательная среда Кыргызстана характеризуется высокой степенью многоязычия: кыргызский, русский, узбекский, таджикский и другие языки функционируют в тесном взаимодействии. В таких условиях преподавание русского языка как неродного требует пересмотра традиционных методик и внедрения транслингвального подхода, который признаёт естественные языковые переходы обучающихся и использует их как ресурс, а не препятствие. Факультет русской филологии КГУ им. И. Арабаева обладает значительным опытом подготовки специалистов в условиях билингвизма и полилингвизма, что делает его методические наработки репрезентативными для всей системы филологического образования Кыргызстана.

В трудах Грецовой А. П. Педагогический дизайн в аспекте развития познавательных способностей «...Педагогический дизайн – это феномен, рассматриваемый как объект и как процесс: как объект – это структура и содержание методического материала, обеспечивающая достижения конкретной цели обучения; как процесс – это разработка педагогической технологии, позволяющей на основе проектирования выбора средств обучения разработать учебный материал для совершенствования учебной деятельности студентов ...» [1].

Предлагается модель педагогического дизайна Клепиковой А. Г. «...Теории обучения – конструктивизм, теория когнитивной нагрузки, теория саморегулируемого обучения, ситуативное обучение и т. д. Модели педагогического дизайна – алгоритмы разработки инструментов и программ. Инструменты педагогического дизайна – отдельные элементы моделей (таксономии, дерево навыков, классификация учебных задач и др.) Стратегии обучения – технологии (проблемное, проектное, коллаборативное, игровое и др.)...» [2].

С точки зрения А. Ю. Уварова, педагогический дизайн – это систематический подход в использовании принципов эффективной учебной работы в процессе проектирования, разработки и оценки учебных материалов [3]. По мнению М. В. Моисеевой [4], это целенаправленный процесс построения учебных систем, условий и сред.

К. Г. Кречетников [5] определяет педагогический дизайн как области науки и практической деятельности, которые основываются на теоретических положениях психологии, педагогики и эргономики.

Понятие транслингвальной среды и её значимость для урока по русскому языку. «...К наиболее интересным методическим новациям, призванным оптимизировать обучение и изучение иностранных языков, можно отнести транслингвальный подход, который сравнительно недавно, но уже достаточно активно разрабатывается как российскими, так и зарубежными педагогами и методистами. К настоящему времени в научный оборот введена уже целая терминологическая микросистема, включающая такие единицы, как транслингвизм, транслингвальный подход, транслингвальная личность, транслингвальные умения, способности и т.д.» [6].

Рассматривая методические возможности транслингвального подхода, важно учитывать специфику аудитории, в которой русский язык изучается как неродной на фоне устойчивого кыргызско-русского билингвизма. На факультете русской филологии КГУ им. И. Арабаева подобная модель обучения демонстрирует высокую результативность, поскольку позволяет органично соединять сопоставительный анализ двух языков, элементы культурной интерпретации и естественные стратегии языкового переключения, характерные для студентов. «...Создание ресурсов и инструментов педагогического дизайна осуществляется изучением правильных методов, форм взаимодействия по алгоритму – преподаватель – студент и студент – студент. Изучению педагогического дизайна посвящены ряд научных статей и трудов, в них разрабатываются понятие, система, определение и приводятся примеры...» [7].

Результаты и обсуждение

При проектировании лингводидактической системы обучения РКИ значимым является такое представление учебного материала, при котором учитываются не только ключевые различия между кыргызским и русским языками, но и выявляются точки их соприкосновения. Это позволяет, с одной стороны, заранее определить те сегменты, где учащиеся чаще всего ошибаются под влиянием родного языка, а с другой – увидеть потенциал положительного переноса, на который можно опереться в процессе обучения.

«...Недопустимо сводить преподавание только к отработке отдельных языковых навыков. Учет индивидуальных особенностей и потребностей учащихся. Преподавание должно быть ориентировано на конкретную аудиторию и ее образовательные цели. Использование современных методик и технологий обучения, способствующих активизации познавательной деятельности учащихся. Эффективное преподавание второго языка должно быть направлено, прежде всего, на формирование у учащихся коммуникативной компетенции, а не просто на изучение языковых правил и структур...» [8].

Примеры зон интерференции в кыргызско-русском билингвизме:

Категория рода. В кыргызском языке отсутствует категория грамматического рода, поэтому студенты часто смешивают родовые формы в русском языке: «*мой мама*», «*красивый книга*», «*новый работа*». Выявление этой зоны заранее позволяет включать в уроки специальные тренировочные упражнения, визуальные опоры, цветовые схемы.

В кыргызском языке слова не делятся на мужской/женский/средний род. Определение пола происходит только по смыслу (по слову-названию человека), а не по окончанию прилагательного. Поэтому студенты воспринимают окончания русских слов как «шум» и выбирают то, которое легче произнести или первое попавшееся.

Методы коррекции и конкретные инструменты:

А. Цветовые схемы (Color-Coding)

Это один из самых эффективных способов для визуалов. Вы присваиваете каждому роду свой цвет и маркируете всё подряд.

Схема:

Синий — Мужской род (нулевое окончание/согласный на конце).

Красный — Женский род (окончание -а, -я).

Зеленый — Средний род (окончание -о, -е).

Как использовать на уроке:

Попросите студентов выписывать слова фломастерами соответствующих цветов.

При согласовании: «*Моя (красный) мама (красный) красивая (красный)*». Если цвета смешиваются (например, моя синяя мама), студент сразу видит ошибку «дизайна».

Б. Визуальные опоры (Flashcards с «гендерными» маркерами)

Поскольку в кыргызском род не выражен грамматически, нужно создать искусственную грамматическую опору в голове студента.

Метод «Хвостик»: учите студентов видеть «хвостик» у женского и среднего рода. Схема: Мужчина (нет хвоста) — Женщина (есть хвост А) — Дитя/Животное (есть хвост О/Е).

Опора на артикли (для понимания): можно использовать обратную аналогию с английским или немецким, если студенты знают другой язык, либо ввести условный «артикл» для запоминания: он = мой *papa* (без А). Она = моя *мама* (с А)

В. Специальные тренировочные упражнения

1. Упражнение «Маскарад» (Родовая замена). Дается фраза: «*Красивый сад*». Задание: заменить слово «сад» на слово «река» (ж.р.) или «озеро» (с.р.). Проверка: «*Красивая река*», «*Красивое озеро*».

2. Игра «Светофор». Учитель называет слово. Если слово мужского рода — студент хлопает в ладоши (или поднимает синюю карточку), женского — топает ногой (красная), среднего — делает «уши» (зеленая). Слова: *Стол, ручка, море, дождь, земля, солнце...*

В кыргызском языке глаголы передают время и наклонение, но нет строгой пары «делал/сделал» как грамматической категории. Для выражения завершенности часто используются лексические добавки (закончил, начал) или контекст. Русский же глагол требует выбрать *форму*.

Методы коррекции и упражнения:

А. Визуализация результата

Поскольку для кыргызского студента разница между «*писал*» (процесс) и «*написал*» (результат) не всегда очевидна грамматически, нужно показать её физически.

Схема: НСВ (Имперфект/Процесс): [----->] (Стрелка вправо, процесс идет, конца не видно). СВ (Перфект/Результат): [X] (Линия оборвана или есть галочка/точка в конце).

Картинки: *НСВ*: Человек сидит с книгой (читает). *СВ*: Человек закрывает книгу и идет гулять (прочитал).

Б. Упражнения на «Семантические пары» (Pairs). Упражнение «Действие и Результат» (Методика Т.Р. Китаева) Студентам дается таблица. Задача — составить пару «Как долго?» и «Что в итоге?».

Таблица 1

Составить пару

Table 1

Make a pair

Глагол (Процесс)	Глагол (Результат)	Ключевой вопрос
Читал	Прочитал	Прочитал <i>до конца?</i>
Писал	Написал	Есть <i>текст на бумаге?</i>
Делал	Сделал	Задача <i>готова?</i>
Строил	Построил	Есть <i>дом?</i>

В. Лексико-грамматический тренинг

Поскольку кыргызский язык часто использует «башта-» (начинать) или «бүт-» (заканчиваться), можно использовать их как подсказку при выборе русского глагола.

Тренировка: соединить русский глагол с кыргызским переводом-подсказкой. Читать (окуй берүү) -> НСВ (Процесс); прочитать (окуп бүтүү) -> СВ (Результат: «бүтүү» = конец); писать (жазып жатуу) -> НСВ (Процесс); написать (жазып бүтүү) -> СВ (Результат).

Таким образом, студент начинает ассоциировать приставку «про-», «на-», «с-» с кыргызским понятием «бүттү» (закончилось/готово). Корневые совпадения (ложные друзья переводчика). Многие студенты предполагают сходство значений у близких по звучанию слов: «азыр» – «сейчас», но имеет более разговорный оттенок; «сабак» – «урок», но в кыргызском используется шире. Работа с такими словами позволяет использовать положительный перенос, одновременно предотвращая ошибки. В кыргызском и русском языках есть слова, которые звучат или переводятся похоже, но имеют разную сочетаемость (валентность) или стилистическую окраску. Студенты переносят правила родного языка на русский, что ведет к ошибкам типа: «Я иду на *сабак*» (вместо «на урок» или «на занятие»), «*Азыр я приду*» (вместо «Сейчас»).

Таблица 2

Примеры пар слов «Кыргызский – Русский»

Table 2

Examples of Kyrgyz-Russian word pairs

Кыргызское слово	Буквальный перевод	Реальное употребление в русском	Ошибка студента (Прямой перенос)
Сабак	Урок	Урок (школа), Занятие (вуз), Уроки (домашка)	«Я иду на <i>сабак</i> в университет» (в вузе говорят «пара/лекция/занятие», а не «урок», но кыргызы часто говорят «сабак»).

Кыргызское слово	Буквальный перевод	Реальное употребление в русском	Ошибка студента (Прямой перенос)
Азыр	Сейчас	Сейчас (лит.), Прямо сейчас, Сию минуту	«Азыр я тебе позвоню» — звучит слишком фамильярно или диалектно в официальной обстановке.
Жумуш	Работа	Работа (процесс), Дело (суть), Занятие	«У меня нет жумуш» (в значении «нет дел»). В русском «работа» иногда заменяется на «дело» или «занятие».
Китеп	Книга	Книга (печатное), Учебник (учебное)	«Я купил китеп по истории». В русском вузовском контексте чаще говорят «учебник» или «пособие», а не просто «книга».
Сөз	Слово	Слово, Речь, Обещание	«Дай мне сөз» (в значении «дай слово выступить»). В русском это «предоставить слово».
Жол	Дорога	Дорога, Путь, Способ	«Это жол неправильный» (в значении «способ»). В русском: «Это не тот путь» или «способ».

Методика работы: «Семантическая карта»

Чтобы использовать положительный перенос (понимание корня) и избежать ошибок, используйте метод «Сетки соответствий».

Упражнение 1: «Расширение значения» Цель: показать, что кыргызское слово шире русского. Слово: *Сабак*. Задание: Составьте 3 предложения, где *сабак* переводится по-разному. Мектепте *сабак* башталды. (В школе начался урок). Мен университетте *сабак* алам. (Я хожу на занятия в университет). *Сабактарды* жазып кел. (Принеси выполненные уроки/домашку).

Под *транслингвальной средой* понимается образовательное пространство, где студенты свободно используют свой полный языковой репертуар, включая русский и другие родные языки для решения учебных и коммуникативных задач.

Вместо запрета на родной язык (старый метод), транслингвальный подход разрешает студентам переключаться между языками, чтобы глубже понять материал. Это не просто «перевод», это инструмент мышления.

Пример 1: Объяснение грамматики через «Когнитивный мост». Тема: Русские предлоги «в» и «на» (куда? где?). Проблема: В кыргызском нет предлогов, есть падежные окончания (Дательный/Местный). Студент делает ошибку: «*Я иду в университет*» (хотя в кыргызском *университетке* — окончание -ке, которое часто ассоциируется с «на»).

Транслингвальный прием:

Учитель: «Ребята, посмотрите на кыргызское слово *университетке*. Какое окончание?» Студенты: «-ке». Учитель: «В русском это окончание превращается в предлог В (университет -> В университет). А в слове *мектепке* (в школу) — тоже В. А в слове *базарга* (на базар) — уже НА». Результат: Студенты используют знание родного языка, чтобы *увидеть* разницу в русском, а не просто зубрить правило.

Резюме для преподавателя

1. С ложными друзьями: не ругайте за ошибку «*азыр*». Скажите: «Да, по-кыргызски это *азыр*, но по-русски в официальной речи мы говорим *сейчас*». Используйте родной язык как ключ к пониманию.

2. С транслингвальностью: не требуйте «Только на русском!» с первого дня. Разрешите студентам «думать вслух» на кыргызском, чтобы перевести мысль на русский. Это снижа-

ет стресс и повышает качество русской речи. К преимуществам такого подхода относятся: активизация когнитивных ресурсов студентов, снижение языковой тревожности, повышение скорости усвоения сложных грамматических и лексических конструкций, формирование естественной коммуникативной компетентности.

Примеры положительного переноса: Агглютинативность кыргызского языка помогает в освоении словообразования. Кыргызские студенты легче понимают структуру русских слов благодаря привычке анализировать аффиксы. Это облегчает обучение суффиксальной деривации: -щик, -ость, -ение и др. Параллели в прагматике общения. Оба языка имеют богатую систему этикетных формул и уважительных обращений. Это позволяет легко переносить элементы речевого поведения: формулы приветствия, благодарности, просьбы. Сходные коммуникативные жанры. Рассказ, описание, объяснение как жанры схожи в кыргызской и русской традициях, что облегчает обучение монологической речи.

Исторически в русской культуре присутствует “значительная иерархия, особенно в отношениях старших и младших, начальников и подчиненных. Обращение на «вы» к старшим и вышестоящим по статусу, использование отчеств, формальный тон – все это отражает уважение к иерархии. Однако, в современной России наблюдается тенденция к демократизации, особенно в неформальных ситуациях. В кыргызской культуре уважение к старшим также играет огромную роль. Существуют сложные системы родства и иерархии, определяющие формы обращения и поведение. Обращение к старшим с добавлением слов «аке» (старший брат) или «эже» (старшая сестра), даже если они не являются родственниками, является распространенным способом проявления уважения” [9].

Общая характеристика практической апробации: практическая апробация разработанного педагогического дизайна в условиях транслингвальной среды факультета русской филологии КГУ им. И. Арабаева преследует следующие ключевые цели:

1. Верификация эффективности педагогического дизайна:

Подтверждение практической применимости: оценить, насколько разработанные практики и инструменты (цветовые схемы, визуальные опоры, упражнения на семантические пары, «когнитивный мост», «мульти lingual» презентации и т.д.) реально работают для студентов-филологов, для которых русский язык является иностранным, но активно используется в образовательном процессе.

Выявление зон оптимизации: определить, какие методики оказались наиболее эффективными, а какие требуют доработки или адаптации под конкретные нужды студентов.

2. Оценка влияния транслингвальности на освоение русского языка:

Изучение роли языкового репертуара: исследовать, как свободное использование студентами своего полного языкового репертуара (кыргызский, русский, возможно, другие языки) влияет на глубину понимания грамматических категорий (род, вид) и лексических нюансов.

Анализ мотивации и вовлеченности: оценить, как использование транслингвального подхода влияет на мотивацию студентов к изучению русского языка, их активность на занятиях и уверенность в использовании языка.

3. Развитие компетенций студентов-филологов:

Усиление межъязыковой компетенции: сформировать у студентов более тонкое осознание сходств и различий между кыргызским и русским языками, а также умение использовать эти знания для успешного изучения русского.

Формирование навыков рефлексии: вовлечь студентов в процесс самостоятельного анализа собственных трудностей и успешных стратегий освоения русского языка в транслингвальной среде.

4. Сбор эмпирических данных для дальнейших исследований:

Фиксация динамики: зафиксировать изменения в уровне владения русским языком (грамматика, лексика, речь) у студентов до и после внедрения экспериментальных методик.

Создание кейс-стадии: подготовить детальное описание опыта реализации проекта, которое может быть использовано как модель для других вузов с аналогичной образовательной средой.

5. Междисциплинарная интеграция:

Связь теории и практики: наладить прочную связь между теоретическими разработками в области педагогического дизайна, психолингвистики и транслингвальности и реальной аудиторной работой.

Для проведения практической апробации были сформированы две группы: контрольная группа (КГ) (проходит обучение по традиционной методике преподавания русского языка как иностранного, без применения экспериментальных транслингвальных практик) и экспериментальная группа (ЭГ) (проходит обучение с использованием разработанного педагогического дизайна, обогащенного транслингвальными практиками и инструментами).

Таблица 3

Характеристика групп (до начала эксперимента)

Table 3

Characteristics of the groups (before the experiment)

Показатель	Контрольная группа (КГ)	Экспериментальная группа (ЭГ)
1. Общая численность	25 студентов	25 студентов
2. Уровень владения русским языком как иностранным (РКИ)	Начальный: Преимущественно А1-А2 по Общеввропейской шкале (CEFR), по результатам входного тестирования.	Начальный: Преимущественно А1-А2 по Общеввропейской шкале (CEFR), по результатам входного тестирования. Важно: Обе группы должны быть сопоставимы по исходному уровню, чтобы результаты были достоверными.
3. Степень билингвизма	Преобладание кыргызского языка: Высокий уровень владения кыргызским. Студенты могут использовать отдельные русские фразы, но русский язык не является основным языком мышления/общения вне аудитории.	Высокая степень билингвизма: Большинство студентов активно владеют кыргызским и русским языками. Русский язык уже используется в части образовательного процесса (лекции, семинары), но часто с опорой на кыргызский.
4. Особенности транслингвальной среды (внутри группы)	Пассивное восприятие: Студенты могут понимать кыргызскую речь преподавателя, но активно используют русский язык в основном на занятиях, когда этого требует преподаватель.	Активное использование: Студенты естественным образом переключаются между кыргызским и русским языками в процессе обсуждений, взаимопомощи, адаптации материала. Предоставляется возможность для этого.
5. Мотивация к изучению русского языка	Средняя/Высокая: Обусловлена в основном учебными целями (получение диплома, будущая профессиональная деятельность).	Высокая/Повышенная: Обусловлена не только учебными целями, но и интересом к самому языку, его связям с культурой, а также осознанием преимуществ владения русским в их профессиональной сфере.
6. Знание грамматических категорий (особенно род/вид)	Затруднения: Ошибки, связанные с переносом кыргызских языковых норм (например, «мой мама», «красивый книга», «я читал письмо» вместо «прочитал»).	Затруднения (исходно): Аналогичные трудности, но с более высоким потенциалом к пониманию причин сходств и различий между языками.

Результаты групп до и после проведения эксперимента

Методы оценки (до и после): тестирование (традиционные тесты на знание грамматики (род, вид глагола, предлоги, согласование) и лексики), диктанты (оценка орфографических и грамматических ошибок), аудирование (понимание русского текста/диалога), говорение (оценка беглости, правильности, содержания и использования грамматических и лексических структур в устной речи (например, ролевые игры, ответы на вопросы, описание ситуаций), письменные работы (эссе, сочинения, анализ текстов), наблюдение (фиксация учителем естественного языкового поведения в классе), анкетирование (самооценка студентами своего уровня владения языком, мотивация, оценка методик).

Таблица 4

Сравнительная таблица показателей групп до и после эксперимента

Table 4

Comparative table of group indicators before and after the experiment

Показатель	ДО эксперимента	ПОСЛЕ эксперимента
	Контрольная группа (КГ)	Экспериментальная группа (ЭГ)
1. Средний балл по грамматическим тестам (Род, Вид, Согласование)	X (низкий)	X (низкий, сопоставимый с КГ)
2. Количество ошибок в диктантах (на грамматику)	Y (высокое)	Y (высокое, сопоставимое с КГ)
3. Средний балл по лексическим тестам / тестам на употребление предлогов	Z (низкий)	Z (низкий, сопоставимый с КГ)
4. Количество ошибок в заданиях на выбор предлогов («в»/»на»)	W (высокое)	W (высокое, сопоставимое с КГ)
5. Средняя оценка качества говорение (по критериям: правильность, беглость, использование сложных структур)	2.5/5 (низкая)	2.5/5 (низкая)
6. Среднее количество грамматических/лексических ошибок в устных ответах (на 10 минут говорения)	15-20	15-20
7. Количество грамматических/лексических ошибок в письменных работах	Высокое	Высокое
8. Результаты аудирования (понимание сложных текстов)	Низкие	Низкие
9. Уровень мотивации (по анкетированию)	3.5/5 (средний)	3.5/5 (средний)
10. Рефлексия студентов об освоении языка (самооценка, понимание трудностей)	Низкая	Низкая

Интерпретация результатов:

КГ: демонстрирует незначительный естественный рост, обусловленный общим процессом обучения, но сохраняет значительное количество типичных ошибок, связанных с влиянием родного языка.

ЭГ: показывает существенное улучшение по всем показателям. Это говорит о том, что применение педагогического дизайна, ориентированного на транслингвальную среду, эффективно способствует: преодолению интерференции родного языка, более глубокому пониманию грамматических и лексических особенностей русского языка, повышению качества всех видов речевой деятельности (говорение, письмо, аудирование), росту мотивации и развитию рефлексивных навыков.

Таблица 5

Использование транслингвальных инструментов

Table 5

Use of translingual instruments

Показатель / Задание	ДО урока (КГ/ЭГ)	ПОСЛЕ урока (КГ)	ПОСЛЕ урока (ЭГ)	Педагогическая значимость темы
1. Употребление вежливых форм обращения («Вы»/»ты», «молодой человек», «вы», «ты»)	Типичные ошибки: Смешивание; отсутствие вежливых форм; выбор «ты» в неподходящей ситуации.	Снижение ошибок: 30% студентов все еще испытывают затруднения.	Минимальные ошибки: 5% студентов нуждаются в дополнительном уточнении.	Прагматика + Социолингвистика. ЭГ лучше понимает, <i>когда и к кому</i> обращаться на «ты»/»вы».
2. Выбор адекватных формул вежливости при просьбе («Можно...?», «Не могли бы вы...?», «Я хотел бы попросить...»)	Типичные ошибки: Прямые, императивные конструкции («Дай книгу»).	Улучшение: 20% студентов перенимают более вежливые формы, но используют их не всегда уместно.	Успешное освоение: 90% студентов демонстрируют уверенное использование различных вариантов просительных форм.	Языковая компетенция. ЭГ учится выражать просьбы по-русски грамотно и негрубо, используя разнообразные конструкции.
3. Понимание и использование выражений для выражения благодарности/извинения	Ограниченный набор: «Спасибо», «Извините».	Расширение: Студенты запомнили несколько новых фраз, но не всегда используют их в нужный момент.	Глубокое усвоение: Студенты умеют дифференцировать ситуации, когда уместны «благодарю», «признателен», «извините», «прошу прощения».	Лексический запас + Социокультурное понимание. ЭГ понимает смысловые оттенки и социальную уместность.
4. Анализ ситуаций: «Что сказать, если...» (например, опоздал на встречу, не понял вопрос)?	Затруднения: ЭГ и КГ испытывают сложности в подборе адекватных фраз.	Схематичный ответ: Студенты предлагают базовые варианты, часто негибкие.	Гибкое реагирование: Студенты предлагают несколько вариантов реплик, учитывая контекст (кто собеседник, насколько серьезна ситуация).	Коммуникативная гибкость. ЭГ демонстрирует умение адаптировать язык к динамике ситуации.
5. Оценка адекватности реплик в диалогах (например, «Какой у тебя глупый вопрос!» или «Не могли бы вы пояснить, я не совсем понял.»)	Низкая распознаваемость: Значительная часть студентов не видит разницы в степени вежливости/грубости.	Частичное понимание: Студенты начинают различать грубые и нейтральные фразы.	Полное понимание: Студенты уверенно идентифицируют и объясняют, почему одна реплика является невежливой, а другая – нет.	Развитие языкового сознания. ЭГ учится «читать между строк», понимать подтекст.

Заключение

Для студентов-филологов, изучающих русский язык в транслингвальной среде, тема «Культура поведения» является не просто уроком этикета, а интегральной частью освоения языка. Она позволяет связать грамматику и лексику с реальной коммуникативной

практикой, учитывая культурные особенности и развивая межкультурную компетенцию. Эффективность применения транслингвальных стратегий (как в ЭГ) значительно повышает усвоение этой темы по сравнению с традиционными методами.

Таким образом, ситуационные кейсы служат инструментом диагностики и тренировки коммуникативных навыков, позволяя на практике увидеть, как разработанный педагогический дизайн влияет на способность студентов успешно решать реальные задачи университетского общения, используя русский язык как основной инструмент. Процесс обучения русскому языку студентов факультета русской филологии Кыргызского государственного университета им. И. Арабаева, находящихся в условиях транслингвальной среды, предоставляет уникальные возможности для совершенствования педагогического дизайна. Данное исследование, основанное на анализе практик и инструментов, демонстрирует, что эффективность обучения напрямую зависит от способности интегрировать социокультурный и языковой контекст студентов в учебный процесс.

1. Необходимость учета транслингвальной специфики: студенты КГУ им. И. Арабаева – это, прежде всего, билингвы или полилингвы, для которых русский язык не является родным, но активно взаимодействует с кыргызским (и, возможно, другими языками) в их когнитивной и коммуникативной системе. Педагогический дизайн должен не игнорировать эту особенность, а использовать ее как ресурс. Вместо «борьбы» с влиянием родного языка, эффективнее применять транслингвальные стратегии, которые способствуют лучшему пониманию и освоению русской грамматики, лексики и прагматики.

2. Практико-ориентированный подход: для будущих филологов, чья профессиональная деятельность тесно связана с языком, сухая теория без наглядного применения малоэффективна. Уроки должны максимально приближать студентов к реальным коммуникативным ситуациям.

3. Интеграция теоретических концепций в практику: успешный педагогический дизайн предполагает, что теоретические идеи (например, концепция языкового ландшафта, транслингвизм, языковая ситуация) не остаются абстрактными, а служат основой для практических заданий. Студенты учатся видеть, как эти идеи проявляются в их повседневной жизни в Бишкеке, и используют эти знания для решения коммуникативных задач.

4. Формирование коммуникативных компетенций как ключевая цель: педагогический дизайн уроков русского языка для данной категории студентов должен быть нацелен на развитие комплексных коммуникативных компетенций. Это не только знание норм языка, но и умение.

5. Дальнейшее развитие педагогического дизайна в данном направлении может включать: разработку более широкого спектра интерактивных упражнений и цифровых инструментов, систематический мониторинг языкового развития студентов с использованием их собственной речи и письменных работ, подготовку преподавателей к работе в транслингвальной среде, продвижение идей транслингвального подхода в образовании [10, 11, 12, 13, 14, 15]. Педагогический дизайн урока русского языка в транслингвальной среде – это живой, развивающийся процесс, требующий глубокого понимания контекста, гибкости в выборе инструментов и ориентации на комплексное развитие коммуникативной компетенции студента.

Л и т е р а т у р а

1. Грецова А. П. Педагогический дизайн в аспекте развития познавательных способностей. *Известия Саратовского университета. Серия. Философия. Психология. Педагогика*. 2014: 14 (3): 108-110.
2. Клепикова А. Г. Подготовка будущего учителя к использованию педагогического дизайна в профессиональной деятельности: автореф. дисс. ... к. пед. н. Белгород, 2009: 24.

3. Уваров А. Ю. Педагогический дизайн. *Информатика: прил. к газ. «Первое сентября»*. 2003: (30): 2–31.
4. Моисеева М. В. *Интернет обучение: технологии педагогического дизайна*. Москва: Издательский дом «Камерон», 2004:216.
5. Кречетников К. Г. *Педагогический дизайн и его значение для развития информационных образовательных технологий*. URL: <http://ito.edu.ru/2005/Troitsk/2/2-0-9> (Дата обращения 03.03.2026).
6. Куриленко В. Б., Бирюкова Ю. Н., Пестушко Ю. С., Хильтбруннер В. Транслингвальный подход в обучении русскому языку болгарских учащихся. *Современное педагогическое образование*, 2020: (3):174-178.
7. Абдраева А. Т., Сегизбаева Н. К., Джапарова З. Б. Универсальный дизайн как педагогическое условие обучения русскому языку на примере вузов Кыргызской Республики. Сборник материалов III Международной научно-практической конференции. 25-27 ноября 2024 г., г. Ханой, Социалистическая Республика Вьетнам. Якутск : Издательский дом СВФУ, 2024: 408.
8. Сегизбаева Н. К. Лингводидактические основы обучения неродному языку в педагогических вузах Кыргызской Республики. *Бюллетень науки и практики*. 2024: 10 (7): 487-490.
9. Хасанов Н. Б., Юбурова С. М. Средства выражения вежливости на русском и кыргызском языках. *Бюллетень науки и практики*. 2025:11 (9): 630-636.
10. Демидова И. А. Педагогический дизайн и его средства. Теоретический анализ и опыт применения в педагогической практике. *Педагогика. Вопросы теории и практики*. 2019: 4(4): 25-32.
11. Ковалев Д. А. Педагогический дизайн: сущность и принципы. *Опыт использования сетевых информационных технологий и систем в образовательной и научно-методической работе* : сборник научно-методических статей. Санкт-Петербург : СПб ГИТМО (ТУ), 2007: 133-137.
12. Плотников Р. Е., Гранкина Т. В. Педагогический дизайн проектирования образовательных программ. *Педагогический дизайн: программы, среда, технологии*. Периодический сборник научных и методических материалов. Москва: ООО «А-Приор»; 2020: 30-40.
13. Райсханова Г. С., Досмагамбетова С. С. Педагогический дизайн образовательных ресурсов по химии в рамках обновления содержания школьного образования. *Достижения молодых ученых: химические науки*: тезисы III Всероссийской молодежной конференции; г. Уфа, 16-19 мая 2018 г.; отв. ред. Р. М. Ахметханов. Уфа: РИЦ БашГУ; 2018: 46-49.
14. Сарафанова В., Суковатый А. Г., Суковатая И. Е. и др. *Интерактивные технологии в дистанционном обучении*: Электронное учеб.-метод. пособие. Красноярск: ИПЦ КГТУ; 2006. <https://preprod.nspu.ru/mod/url/view.php?id=12953&forceview=1> (Дата обращения: 12.03.2026).
15. Шалашова М. М., Шевченко Н. И. Педагогический дизайнер: место и роль в образовании. *Педагогический дизайн: программы, среда, технологии*. Периодический сборник научных и методических материалов. Москва: ООО «А-Приор». 2020: (1): 5-13.

References

1. Gretsova A.P. Instructional Design in the Aspect of Developing Cognitive Abilities. *News of Saratov University. Series. Philosophy. Psychology. Pedagogy*. 2014:14(3):108–110 (in Russian).
2. Klepikova A.G. Preparing Future Teachers for the Use of Instructional Design in Their Professional Activities: Abstract of a PhD Dissertation. Belgorod, 2009:24 (in Russian).
3. Uvarov A.Yu. Instructional Design. *Computer Science: Appendix to the newspaper "First of September"*. 2003:(30):2–31 (in Russian).
4. Moiseeva M.V. *Online Learning: Instructional Design Technologies*. Moscow: Cameron Publishing House, 2004:216 (in Russian).
5. Krechetnikov K. G. *Instructional design and its importance for the development of information educational technologies*. Available at: <http://ito.edu.ru/2005/Troitsk/2/2-0-9> (accessed 03 March 2026) (in Russian).
6. Kurilenko V.B., Biryukova Yu.N., Pestushko Yu.S., Hiltbrunner V. Translingual approach in teaching Russian to Bulgarian students. *Modern pedagogical education*, 2020:(3):174–178 (in Russian).
7. Abdraeva A.T., Segizbaeva N.K., Dzhaparova Z.B. Universal design as a pedagogical condition for teaching Russian: the example of universities in the Kyrgyz Republic. In: *Proceedings of the III International scientific and practical conference. November 25–27, 2024, Hanoi, Socialist Republic of Vietnam*. Yakutsk: NEFU Publishing House; 2024:408 (in Russian).
8. Segizbaeva N.K. Lingvodidactic Foundations of Teaching a Foreign Language in Pedagogical Universities of the Kyrgyz Republic. *Bulletin of Science and Practice*. 2024:10(7):487–490 (in Russian).

9. Khasanov N.B., Yuburova S.M. Means of Expressing Politeness in Russian and Kyrgyz. *Bulletin of Science and Practice*. 2025:11(9):630–636 (in Russian).

10. Demidova I.A. Pedagogical Design and Its Means. Theoretical Analysis and Experience of Application in Pedagogical Practice. *Pedagogy. Theoretical and Practical Issues*. 2019:4(4):25–32 (in Russian).

11. Kovalev D.A. Instructional design: essence and principles. *Experience of using network information technologies and systems in educational and scientific-methodical work: collection of scientific-methodical articles*. Saint Petersburg: SPb GITMO (TU); 2007:133-137 (in Russian).

12. Plotnikov R.E., Grankina T.V. Instructional design of educational program development. *Instructional design: programs, environment, technologies*. Periodic collection of scientific and methodological materials. Moscow: OOO A-Prior; 2020:30–40 (in Russian).

13. Raishkhanova G.S., Dosmagambetova S.S. Pedagogical design of educational resources in chemistry as part of updating the content of school education. In: Akhmetkhanov R.M. (Ed.) *Achievements of young scientists: chemical sciences: Proceedings of the III All-Russian youth conference*, Ufa, May 16–19, 2018. Ufa: RIC BashGU; 2018:46–49 (in Russian).

14. Sarafanova V., Sukovaty A.G., Sukovataya I.E., et al. *Interactive technologies in distance learning: Electronic teaching aid*. Krasnoyarsk: IPC KSTU; 2006. Available at: <https://prepod.nspu.ru/mod/url/view.php?id=12953&forceview=1> (accessed: 12 March 2026) (in Russian).

15. Shalashova M.M., Shevchenko N.I. Instructional designer: place and role in education. *Instructional design: programs, environment, technologies*. Periodic collection of scientific and methodological materials. Moscow: OOO A-Prior. 2020:(1):5–13 (in Russian).

Сведения об авторах

ХАСАНОВ Навруз Баратович – д-р пед. н., профессор, Кыргызский государственный университет имени И. Арабаева, г. Бишкек, Кыргызская Республика, ORCID: 0000-0002-1680-9977, SPIN-код: 9179-7012, e-mail: Navruz_1960@mail.ru

СЕГИЗБАЕВА Назгуль Капаровна – к. пед. н., доцент, Кыргызский государственный университет имени И. Арабаева, г. Бишкек, Кыргызская Республика, ORCID 0009-0009-9504-2249, e-mail: Segizbaeva8@mail.ru

Information about the authors

KHASANOV Navruz Barotovich – Dr. Sci. (Pedagogics), Professor, Arabaev Kyrgyz State University, Bishkek, Kyrgyz Republic, ORCID: 0000-0002-1680-9977, SPIN code: 9179-7012, e-mail: Navruz_1960@mail.ru

SEGIZBAYEVA Nazgul Kaparovna – Cand. Sci. (Pedagogics), Associate Professor, Arabaev Kyrgyz State University, Bishkek, Kyrgyz Republic, ORCID 0009-0009-9504-2249, e-mail: Segizbaeva8@mail.ru

Вклад авторов

Хасанов Н.Б. – формулирование научной проблемы, разработка концепции исследования, определение методологических подходов, научное руководство, редактирование и финальное утверждение текста статьи.

Сегизбаева Н. К. – анализ отечественных и зарубежных источников, теоретическое обоснование исследования, участие в разработке структуры статьи и написании теоретической и практической части.

Authors' contributions

N.B. Khasanov – formulated the scientific problem, developed the research concept, defined the methodological approaches, provided scientific supervision, edited, and finalized the article.

N.K. Segizbaeva – analyzed domestic and international sources, provided the theoretical basis for the study, participated in developing the article's structure, and wrote the theoretical and practical sections.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interests

The authors declare no conflict of interest.

Поступила в редакцию / Submitted 12.05.2026

Поступила после рецензирования / Revised 18.06.2026

Принята к публикации / Accepted 22.06.2026

– ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ –

УДК 159.9.07

<https://doi.org/10.25587/2587-5604-2026-2-84-94>

Оригинальная научная статья

Творческое самовыражение как фактор снижения делинквентного потенциала у подростков

Е. В. Николаев, С. С. Семенова, А. И. Бурнашева

Северо-Восточный федеральный университет им. М. К. Аммосова,

г. Якутск, Российская Федерация

✉ Semenkovamich@gmail.com

Аннотация

Статья посвящена исследованию роли творческого самовыражения в снижении делинквентного потенциала у подростков. Анализ проблемы базируется на фундаментальном вкладе российских ученых, таких как Е. В. Змановская, разработавшая социально-психологическую профилактику делинквентности, С. А. Кулаков, изучавший её психосоматические аспекты, и Ю. А. Клейберг, предложившая комплексную классификацию девиаций. Наряду с отечественными исследователями, зарубежные ученые, включая Э. Кречмера, Т. Хирши (теория контроля) и Э. Сатерленда (теория дифференциальной ассоциации), также внесли значительный вклад в понимание феномена делинквентности. Однако, несмотря на обширные исследования, потенциал творческого самовыражения как целенаправленного фактора снижения делинквентности остается недостаточно изученным. Методология исследования включала подготовительный этап, сбор и комплексный анализ эмпирических данных. Базой исследования послужила МБОУ «Покровская СОШ №1 с УИОП им. И. М. Яковлева» МР «Хангаласский улус». На подготовительном этапе были получены необходимые разрешения от администрации образовательного учреждения и этического комитета, а также информированное согласие от родителей (законных представителей) и самих подростков. Выборка составила 60 учащихся 8-9 классов (14-16 лет). Сбор данных осуществлялся в групповой форме в привычных для участников помещениях с обеспечением полной анонимности посредством системы кодирования. Перед каждым этапом проводился подробный инструктаж. Обработка и анализ данных включали как количественные, так и качественные методы. На основе полученных выводов была разработана и апробирована профилактическая программа, направленная на снижение делинквентного потенциала у подростков. Особый акцент в программе сделан на интеграции методов творческого самовыражения, представленных в четырех модулях: «Саха Арт», «Музыкальное и вокальное творчество», «Театральное мастерство» и «Танцевальное творчество». Ожидаемые результаты реализации программы включают: формирование новых интересов и навыков полезного досуга; повышение уровня самосознания, самооценки и навыков саморегуляции; улучшение эмоционального состояния, снижение тревожности и агрессивности и самое главное снижение риска формирования делинквентного поведения.

Ключевые слова: творческое самовыражение, девиантное поведение, делинквентное поведение, делинквентный потенциал, подростки, профилактика делинквентности, арт-терапия, этнокультурный компонент, саморегуляция, диагностика.

Финансирование. Исследование не имело финансовой поддержки.

Для цитирования: Николаев Е.В., Семенова С.С., Бурнашева А.И. Творческое самовыражение как фактор снижения делинквентного потенциала у подростков. *Вестник Северо-Восточного феде-*

рального университета им. М.К. Аммосова. Серия «Педагогика. Психология. Философия». 2026: 42 (2): С. 84-94. DOI: 10.25587/2587-5604-2026-2-84-94

Original article

Creative self-expression as a factor in reducing delinquent potential in adolescents

Egor V. Nikolaev, Saina S. Semenova, Aina I. Burnasheva*

M. K. Ammosov North-Eastern Federal University, Yakutsk, Russian Federation

✉Semenkovamich@gmail.com

Abstract

This article examines the role of creative self-expression in reducing delinquent potential in adolescents. The analysis draws on the fundamental contributions of Russian scholars such as E.V. Zmanovskaya, who developed a socio-psychological approach to delinquency prevention; S.A. Kulakov, who studied its psychosomatic aspects; and Yu.A. Kleiberg, who proposed a comprehensive classification of deviations. Along with Russian researchers, foreign scholars, including E. Kretschmer, T. Hirschi (control theory), and E. Sutherland (differential association theory), have also made significant contributions to our understanding of delinquency. However, despite extensive research, the potential of creative self-expression as a targeted factor in reducing delinquency remains understudied. The aim of the study was to determine the delinquent potential of adolescents aged 14–16; identify its relationship with personality traits and a tendency toward deviant behavior; and identify factors that contribute to the development of delinquent tendencies, followed by the development of preventive recommendations. The study methodology included a preparatory phase, collection, and comprehensive analysis of empirical data. The study was conducted at the I. M. Yakovlev Pokrovsk Secondary School No. 1 with instructional and professional development program in Khangalassky District. During the preparatory phase, the necessary permissions were obtained from the school administration and the ethics committee, as well as informed consent from parents (legal guardians) and the adolescents themselves. The sample consisted of 60 students in grades 8–9 (aged 14–16). Data collection was conducted in groups in familiar locations, ensuring complete anonymity through a coding system. A detailed briefing was conducted before each stage. Data processing and analysis included both quantitative and qualitative methods. Based on the findings, a preventive program aimed at reducing delinquent potential in adolescents was developed and tested. A special emphasis in the program is placed on the integration of creative expression methods presented in four modules: “Sakha Art”, “Musical and vocal creativity”, “Theatrical skills” and “Dance creativity”. The expected results of the program include: formation of new interests and useful leisure skills; improvement of self-awareness, self-esteem and self-regulation skills.; improving emotional state, reducing anxiety and aggression, and most importantly reducing the risk of developing delinquent behavior.

Keywords: creative self-expression, deviant behavior, delinquent behavior, delinquent potential, adolescents, delinquency prevention, art therapy, ethnocultural component, self-regulation, diagnostics

Funding. No funding was received for writing this manuscript.

For citation: Nikolaev E.V., Semenova S.S., Burnasheva A.I. Creative self-expression as a factor in reducing delinquent potential in adolescents. *Vestnik of North-Eastern Federal University. Pedagogics. Psychology. Philosophy.* 2026: 42 (2): Pp. 84-94. DOI: 10.25587/2587-5604-2026-2-84-94

Введение

Проявления девиантного поведения привлекают пристальное внимание специалистов из различных областей, включая психологию, медицину, педагогику, философию и социологию, что обусловлено его распространенностью в обществе. Особую актуальность данная проблема приобретает в подростковом возрасте, периоде активного познания мира и формирования личности [1]. Именно в это время закладываются основы духовно-нравственных ориентиров, этических принципов и социальных норм, определяющих дальнейшее поведение индивида. В контексте поиска эффективных методик профилактики девиа-

ций, особое значение приобретает развитие конструктивных механизмов самореализации и самовыражения [2]. Недостаточное внимание к формированию этих качеств и отсутствие позитивных каналов для выражения внутренних переживаний может привести к дезадаптации и нарушению социальных связей. Подросток, не получивший должного воспитания или не нашедший адекватного способа для своего самовыражения, может проявлять агрессию, моральную неустойчивость и, как следствие, вступать в конфликт с законом, совершая правонарушения [3]. Преступность является одним из наиболее ярких примеров девиантного поведения, характерного для подростков, склонных к делинквентности.

Статистика судебных органов Российской Федерации свидетельствует о сохраняющемся, несмотря на некоторую тенденцию к снижению, значительном числе несовершеннолетних, осужденных за совершение преступлений в последние годы. Например, если в 2019 году общее число осужденных подростков составило 29 205, то в последующие годы наблюдалось уменьшение: 23 586 в 2020 году, 22 939 в 2021 году, 23 939 в 2022 году, 20 646 в 2023 году и 18 826 в 2024 году [4]. Эти цифры указывают на то, что проблема подростковой преступности остается актуальной и требует дальнейшего изучения и разработки инновационных и гуманных мер профилактики.

Несмотря на очевидную тенденцию к снижению числа осужденных подростков, статистически зафиксированную в период с 2019 по 2024 год, проблема подростковой преступности продолжает рассматриваться как актуальная и требующая пристального внимания. Данное несоответствие требует объяснения и дальнейшего анализа причин, по которым, несмотря на положительную динамику, необходимость в изучении и профилактике делинквентного поведения сохраняется, а также поиска альтернативных, ресурсосберегающих подходов, способных эффективно воздействовать на делинквентный потенциал [5].

Делинквентное поведение подростков представляет собой серьезную проблему, затрагивающую как семейные устои, так и социальную структуру общества в целом [6]. Пагубное воздействие делинквентности распространяется не только на ближнее окружение – родителей, друзей и педагогов, но и оказывает разрушительное влияние на самого несовершеннолетнего, деформируя его психику, духовный мир и препятствуя гармоничному развитию личности [7]. В этом контексте творческое самовыражение может выступать эффективным инструментом ресоциализации и формирования здоровой идентичности, предлагая конструктивные пути для преодоления внутренних конфликтов и негативных проявлений [8].

Вклад российских ученых в изучение делинквентности подростков, включая работы Е. В. Змановской по социально-психологической профилактике, исследования С. А. Кулакова о психосоматических аспектах, и комплексную классификацию девиаций, предложенную Ю. А. Клейберг, заложили фундаментальную основу для понимания проблемы. Наряду с отечественными исследователями, такие зарубежные ученые, как Э. Кречмер, Т. Хирши и Э. Сатерленд, также изучали делинквентность, разрабатывая различные теории, включая теорию контроля и дифференциальной ассоциации [9]. Однако в этих исследованиях потенциал творческого самовыражения как целенаправленного фактора снижения делинквентности остается недостаточно изученным.

Поэтому на современном этапе, несмотря на обширность и многогранность проблемы делинквентного поведения, остается недостаточно разработанным и требующим глубокого изучения потенциал творческого самовыражения как мощного профилактического и коррекционного фактора.

Материалы и методы

В современном обществе проблема подростковой делинквентности приобретает особую актуальность, поскольку именно в подростковом возрасте формируются ключевые личностные характеристики и социальные установки, влияющие на поведение человека в будущем. Исследование делинквентного потенциала у подростков позволяет выявить основные факторы, способствующие проявлению противоправных и рискованных форм поведения, а также определить возможные направления профилактической работы [10].

Цель исследования: определить делинквентный потенциал у подростков в возрасте 14-16 лет, выявить его связь с личностными характеристиками и склонностью к отклоняющемуся поведению, а также определить факторы, способствующие формированию делинквентных наклонностей, с последующей разработкой профилактических рекомендаций.

На подготовительном этапе для проведения исследования были подобраны инструментари диагностики, получены разрешения от администрации образовательных учреждений, самих подростков и их родителей (законных представителей). Объем выборки составляет 60 учащихся 8-9 классов (14-16 лет).

На основном этапе процедура сбора данных организована таким образом, чтобы обеспечить максимальную валидность результатов и комфорт участников. Особое внимание уделялось обеспечению полной анонимности участников. Также перед началом каждого этапа исследования участникам проведен четкий и подробный инструктаж, а также давали возможность задать любые вопросы для полного понимания задач.

На этапе анализа и обработки данных осуществлена комплексная работа с собранной информацией, включающая как количественные и качественные методы.

Метод математической статистики: U-критерий Манна-Уитни для сравнения двух выборок по количественному признаку, который применим для малых выборок.

На основе полученных результатов составлена профилактическая программа на снижение делинквентного потенциала у подростков. Особый акцент в программе сделан на интеграции методов творческого самовыражения, поскольку они являются эффективным инструментом профилактики делинквентного поведения. Также использование техник арт-терапии для выражения эмоций, снятия напряжения, развития самопознания, повышения самооценки и работы с негативными переживаниями [11].

База исследования – МБОУ «Покровская СОШ №1 с УИОП им. И. М. Яковлева», МР «Хангаласский улус».

Результаты и обсуждение

Для сбора необходимой информации, соответствующей целям исследования, был подобран и подготовлен к использованию следующий диагностический инструментарий:

1) Опросник «Склонность к отклоняющемуся поведению (СОП)» (авторы А. Н. Орел и Ю. А. Клейберг).

2) Диагностика личностной беспомощности, разработанная М. О. Климовой и Д. А. Циринг для подростков.

Опросник «Склонность к отклоняющемуся поведению (СОП)» (авторы А. Н. Орел и Ю. А. Клейберг) применен для комплексной оценки выраженности и направленности склонности подростков к различным видам отклоняющегося поведения.

Ю. А. Клейберг предлагает классификацию, позволяющую дифференцировать подростков, склонных к девиантному поведению. Так, в первую группу входят подростки, чьи нарушения обусловлены чрезмерно выраженными возрастными особенностями. При создании благоприятной обстановки их оппозиционное поведение, как правило, проходит.

Вторая группа характеризуется недостаточностью развития таких качеств, как ответственность, совесть и чувство долга. Это приводит к тому, что подростки неадекватно оценивают свои поступки и их последствия. Индивиды, составляющие третью группу, демонстрируют глубокое понимание и привыкание к девиантному поведению в своем социуме. Характерными чертами таких личностей являются негативный самообраз, слабо выраженные навыки саморегуляции, неразвитое чувство вины и высокие требования к окружающим. Подростков, демонстрирующих делинквентное поведение в сочетании с невротическими расстройствами, интеллектуальной недостаточностью или другими патологическими симптомами, можно отнести к четвертой группе. Пятую группу составляют подростки, демонстрирующие делинквентное поведение на основе осознанного выбора, отсутствия психических отклонений и развитого самоконтроля, позволяющего им предвидеть последствия своих действий [12].

Согласно В. В. Рыжовой, в процессе личностного развития выделяются два типа девиантного поведения, обусловленные внутренними конфликтами. Первый тип характеризуется ограниченной невротической реакцией с проявлениями антисоциального поведения, где подростку препятствует совершение противоправных действий чувство вины, лишая его удовлетворения от поступка [13].

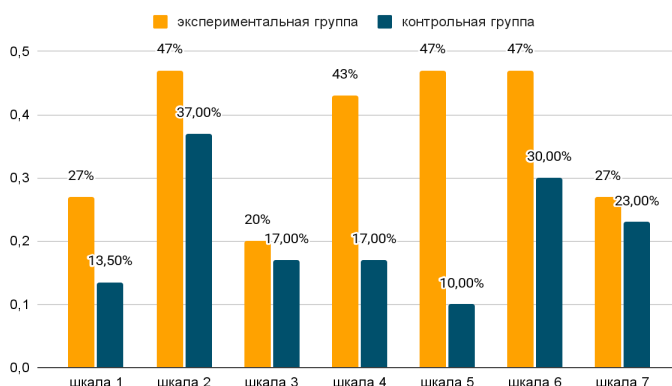


Рис. 1. Показатели склонности подростков к отклоняющемуся поведению
Fig. 1. Indicators of adolescents' tendency to deviant behavior

Наименование шкал опросника:

1. Шкала установки на социально-желательные ответы.
2. Шкала склонности к аддиктивному поведению.
3. Шкала волевого контроля эмоциональных реакций.
4. Шкала склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению.
5. Шкала склонности к агрессии и насилию.
6. Шкала склонности к нарушению норм и правил.
7. Шкала склонности к делинквентному поведению.

Данные сравниваются между экспериментальной и контрольной группами по семи различным шкалам.

Прежде всего, по шкале «Установка на социально-желательные ответы» экспериментальная группа демонстрирует значительно более высокий показатель (27%) по сравнению с контрольной группой (13,5%). Такая разница, почти вдвое, позволяет предположить, что в экспериментальной группе более выражена тенденция к импульсивности или затрудне-

ниям в следовании установленным правилам. Продолжая эту тенденцию, результаты по шкале «Шкала склонности к аддиктивному поведению» также акцентируют различия: 47% в экспериментальной группе против 37% в контрольной. Этот заметный отрыв может быть интерпретирован как индикатор большей склонности представителей экспериментальной группы к рискованному поведению и поиску острых ощущений. Далее, хотя и с меньшим разрывом, экспериментальная группа сохраняет лидерство по шкале «Шкала волевого контроля эмоциональных реакций» (20% против 17%). Различия между группами по шкале 3 не достигли статистической значимости ($p < 0,05$). Данное наблюдение может свидетельствовать о некоторых особенностях в социальной адаптации или манере взаимодействия с окружающими, характерных для участников экспериментальной группы. По шкале «Шкала склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению» – значительная разница между группами (43% в экспериментальной и 17% в контрольной). По шкале «Склонность к агрессии и насилию» экспериментальная группа (47%) значительно превышает контрольную (10%). По шкале 6 – «Шкала склонности к нарушению норм и правил» экспериментальная группа (47%) показывает более высокие результаты, чем у контрольной (30%), что может быть связано с тенденцией к отрицанию социальных норм и правил в экспериментальной группе. По шкале «Склонность к делинквентному поведению» наблюдается небольшая разница между группами (27% и 23% соответственно), что говорит о значительном риске делинквентного поведения.

Применение U-критерия Манна-Уитни позволило выявить статистически значимые различия между группами ($U = 185.5$, $p < 0.05$). Это, в целом, подтверждает, что экспериментальная группа подростков имеет более высокую склонность к отклоняющемуся поведению по большинству рассматриваемых шкал. Наиболее значительные различия наблюдаются по шкалам 1, 2, 4, 5 и 6. Это может свидетельствовать о различиях в личностных особенностях, социальной адаптации, уровне самоконтроля и отношении к социальным нормам между группами.

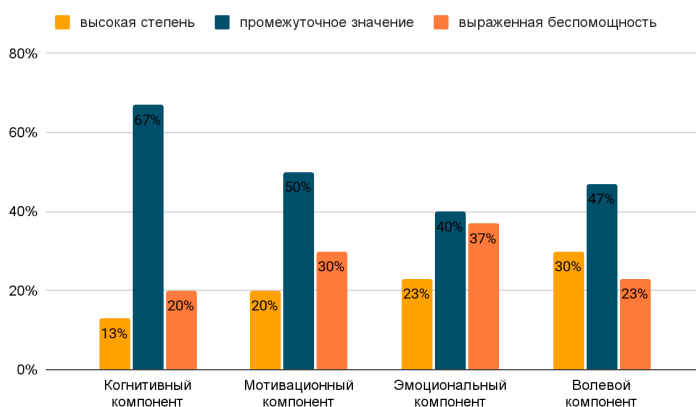


Рис. 2. Результаты диагностики личностной беспомощности у подростков (экспериментальная группа)

Fig. 2. Results of the diagnosis of personal helplessness in adolescents (experimental group)

В когнитивном компоненте наблюдается наиболее выраженное доминирование «промежуточного значения» (67%). Это указывает на то, что большинство подростков демонстрируют умеренную когнитивную беспомощность, проявляющуюся, скорее всего, в не-

верности относительно собственных знаний и способности к обучению. При этом лишь небольшая доля (13%) достигает «высокой степени», а «выраженная беспомощность» затрагивает только 20% аудитории, что является наименьшим показателем среди всех компонентов.

Мотивационный компонент также характеризуется преобладанием «промежуточного значения» (50%), однако его доля значительно ниже по сравнению с когнитивным. Одновременно возрастает удельный вес «выраженной беспомощности» до 30% и «высокой степени» до 20%, что превышает соответствующие показатели когнитивной сферы.

В эмоциональном компоненте структура распределения показателей заметно отличается. «Промежуточное значение» (40%) и «выраженная беспомощность» (37%) демонстрируют почти паритетные доли, что является уникальной чертой данного компонента. Доля «высокой степени» также является самой высокой среди всех компонентов, достигая 23%. Подобное распределение указывает на повышенную эмоциональную чувствительность и лабильность, трудности в регуляции собственных эмоций, что способно приводить к интенсивному ощущению беспомощности в стрессовых или сложных ситуациях.

По результатам диагностики личностной беспомощности у подростков экспериментальной группы преобладает «Промежуточное значение» и здесь преобладает (47%), в то время как «высокая степень» составляет 30%, а «выраженная беспомощность» – 23%. Это может указывать на проблемы с саморегуляцией, принятием решений и достижением целей. Недостаток волевых усилий может приводить к ощущению беспомощности при столкновении с трудностями.

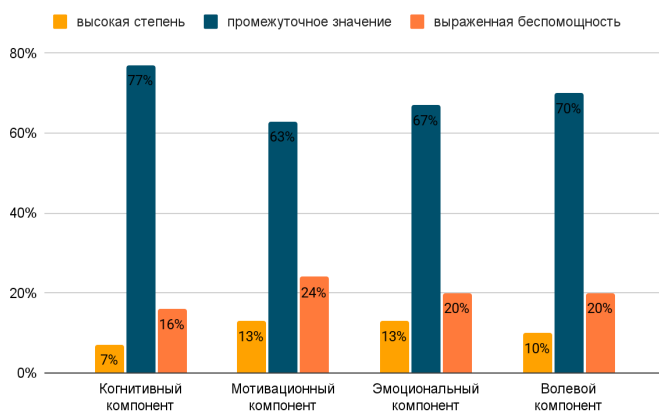


Рис. 3. Результаты диагностики личностной беспомощности у подростков (контрольная группа)

Fig. 3. Results of the diagnosis of personal helplessness in adolescents (control group)

Когнитивный компонент. Наиболее высокая доля респондентов (77%) демонстрирует промежуточное значение. Выраженная беспомощность наблюдается у 16% подростков, а высокая степень – у 7%.

Мотивационный компонент. Промежуточное значение также доминирует (63%), но доля выраженной беспомощности значительно выше, чем в когнитивном компоненте (24%). Высокая степень отмечается у 13% подростков.

Эмоциональный компонент. Здесь также преобладает промежуточное значение (67%). Выраженная беспомощность наблюдается у 20% подростков, а высокая степень – у 13%.

Волевой компонент. В этом компоненте доля промежуточного значения наибольшая (70%). Выраженная беспомощность зафиксирована у 20% подростков, а высокая степень – у 10%.

Результаты диагностики показывают, что в контрольной группе подростков преобладают промежуточные значения по всем компонентам личностной беспомощности. Это указывает на то, что у большинства подростков нет ярко выраженной беспомощности, но они могут испытывать определенные трудности с мотивацией, эмоциями и волей.

U-критерий Манна-Уитни ($U = 152.5$, $p < 0.05$) показал статистически значимые различия в уровне эмоциональной чувствительности, трудностей контроля и проблем саморегуляции между экспериментальной и контрольной группами.

На основе результатов исследования разработана программа по снижению делинквентного потенциала у подростков «Через творчество путь к себе».

Как утверждает Н. С. Жевакина творческое самовыражение обладает эффективным терапевтическим эффектом. Оно может включать разные способы взаимодействия с художественным материалом [14].

Цель программы: снижение делинквентного потенциала у подростков через развитие творческого самовыражения с опорой на культурные традиции Якутии.

Основные принципы:

- интеграция методов творческого самовыражения (искусство, музыка, театр, литература, танец);
- использование техник арт-терапии;
- включение регионального компонента Якутии.

Программа состоит из 4 модулей.

1. Модуль «Саха Арт» объединяет изобразительное и прикладное творчество, погружая в уникальную культуру Якутии. В рамках данного модуля подростки осваивают роспись якутских орнаментов, научатся создавать картины по мотивам северных пейзажей и эпоса, а также работать с природными материалами (дерево, кожа) с элементами традиционного декора. Программа также включает арт-терапию: выражение эмоций через рисование, создание «оберегов» из природных материалов для снятия напряжения.

2. Модуль «Музыкальное и вокальное творчество» предлагает комплексное развитие музыкальных и вокальных навыков. Программа включает: освоение базовых приемов игры на хомусе, разучивание и исполнение как народных песен, так и современных композиций на якутском языке.

3. Модуль «Театральное мастерство» предлагает погружение в самопознание и эмоциональное развитие через арт-терапию и театральные техники: арт-терапию по ролевым играм для безопасного проживания различных эмоций, развития эмпатии и снятия внутреннего напряжения; работу над созданием образов через движение и голос, что развивает уверенность, коммуникативные навыки и свободу самовыражения.

4. Модуль «Танцевальное творчество» обеспечивает погружение в мир хореографии, гармонично сочетая традиционное наследие с современными танцами и снимая стрессовое состояние подростков. При этом такой подход открывает простор для творческого эксперимента, позволяя создавать положительные эмоции.

Ожидаемые результаты:

- формирование новых интересов и навыков полезного досуга;
- формирование здорового жизненного стиля и эффективных линий поведения у детей и подростков;

- улучшение эмоционального состояния, снижение тревожности и агрессивности;
- снижение риска формирования делинквентного поведения.

Заключение

Интеграция творческих методов в профилактические программы позволяет не только снизить уровень делинквентного поведения, но и значительно улучшить психоэмоциональное состояние подростков, их социальную адаптацию и академическую успеваемость. Эффективность таких программ обусловлена их способностью стимулировать внутренние ресурсы личности, помогая подросткам осознать собственную ценность и найти пути для реализации своего потенциала [15].

Поэтому важно интегрировать научно обоснованных программ творческого самовыражения в учреждениях образования, социальной защиты, психолого-педагогической помощи.

Следует организовать обучающие курсы, тренинги и семинары для педагогов, психологов, социальных работников, инспекторов по делам несовершеннолетних по методам и техникам использования творческих практик в работе с подростками, имеющими девиантное поведение или высокий делинквентный потенциал.

Также выявлять наиболее действенные методики для различных категорий подростков, разрабатывать универсальные критерии оценки изменений в личностных особенностях, уровне саморегуляции и мотивации.

Литература

1. Шнейдер Л. Б. *Девиантное поведение: ученик, учитель, родитель*. Москва: МПГУ; 2023; 118.
2. Мошнина М. Д., Биккинин И. А. Делинквентное поведение: понятие, проблемы профилактики. *Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. Психологические науки*. 2022; 2:308-311.
3. Воронцова М. В. *Профилактика и коррекция девиантного и делинквентного поведения современных подростков*. Таганрог: Российский гос. социальный ун-т; 2021; 290.
4. Бастрыкин А. И. *Интервью ТАСС Медиа*. URL: <https://tass.ru/politika/23596255> (Дата обращения: 21 ноября 2025).
5. Сергеева М. Г., Бурнашева Э. П. Педагогическое обеспечение работы по профилактике девиантного поведения обучающихся в образовательных организациях. *Проблемы современного педагогического образования*. 2021;4(23):212-215.
6. Исагулова Е. Ю. *Особенности формирования клинической динамики, диагностики и коррекции пограничного расстройства личности в подростковом возрасте*: Дис. ... канд. психол. наук. Санкт-Петербург; 2021; 287.
7. Клейберг Ю. А. *Основы психологии девиантного поведения: монография*. Москва: Алетпресс; 2021; 231.
8. Филипенко Е. В., Витольник Г. А., Душкина Е. В. Проблема профилактики девиантного поведения несовершеннолетних как предмет психолого-педагогического анализа. *Вестник Уфимского юридического института МВД России. Социологические науки*. 2021; 8(2) : 208-217.
9. Сафонов А. А. Классификация видов отклоняющегося поведения и различие между его типами. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; 6(85) : 234-236.
10. Белов В. Г. *Психологические основы прогнозирования социализации подростков с делинквентным поведением*. Санкт-Петербург: Невский ин-т упр. и дизайна; 2020 : 151.
11. Агаджанова Э. Р. Девиантное поведение подростков: причины, формы, профилактика. *Симбирский научный вестник*. 2020; 38 (4) : 7-11.
12. Яровенко Е. В. *Девиантное и делинквентное поведение детей и подростков*. Красноярск: Центр информ; 2020 : 230.
13. Рыжова В. В. *Девиантное поведение подростков: диагностика, методы работы и профилактика*. Саратов: Амирит; 2025 : 55.

14. Жевакина Н. С. Арт-терапия как способ профилактики девиантного поведения младших подростков. В кн.: *Фундаментальные и прикладные научные исследования: актуальные вопросы, достижения и инновации: сборник статей XXXVI Международной научно-практической конференции*. Пенза; 2020 : 206–208.

15. Кузьмина Н. Е. Арт-терапия как средство коррекции личностных качеств, определяющих девиантное поведение подростков. *Гуманитарный вектор*; 2020; 1 : 87–92.

References

1. Schneider L.B. *Deviant behavior: student, teacher, parent*. Moscow: Moscow State Pedagogical University; 2023:118 (in Russian).

2. Moshnina M.D., Bikkinin I.A. Delinquent behavior: concept, problems of prevention. *Bulletin of the Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla. Psychological Sciences*. 2022;2:308–311 (in Russian).

3. Vorontsova M.V. *Prevention and correction of deviant and delinquent behavior of modern adolescents*. Taganrog: Russian State Social University; 2021:290 (in Russian).

4. Bastrykin A.I. *Interview with TASS Media*. Available at: <https://tass.ru/politika/23596255> (accessed: 21 November 2025) (in Russian).

5. Sergeeva M.G., Burnasheva E.P. Pedagogical support for work on the prevention of deviant behavior of students in educational organizations. *Problems of Modern Pedagogical Education*. 2021;4 (23):212–215 (in Russian).

6. Isagulova E.Yu. *Features of the formation of clinical dynamics, diagnosis and correction of borderline personality disorder in adolescence*: 19.00.04: dissertation for the degree of candidate of psychological sciences: 23.01.21. St. Petersburg; 2021:287 (in Russian).

7. Kleiberg Yu. A. *Fundamentals of the Psychology of Deviant Behavior*: Monograph. Moscow: Alefpress; 2021:231 (in Russian).

8. Filipenko E.V., Vitolnik G.A., Dushkina E.V. The problem of preventing deviant behavior of minors as a subject of psychological and pedagogical analysis. *Bulletin of the Ufa Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia. Sociological sciences*. 2021;8(2):208–217 (in Russian).

9. Safonov A.A. Classification of types of deviant behavior and the difference between its types. *World of science, culture, education*. 2020;6(85):234–236 (in Russian).

10. Belov V.G. *Psychological foundations for predicting the socialization of adolescents with delinquent behavior*. St. Petersburg: Nevsky Institute of Management and Design; 2020:151 (in Russian).

11. Agadzhanova E.R. Deviant behavior of adolescents: causes, forms, prevention. *Simbirsk Scientific Bulletin*. 2020; 4(38):7–11 (in Russian).

12. Yarovenko E.V. *Deviant and delinquent behavior of children and adolescents*. Krasnoyarsk: Center for Information; 2020:230 (in Russian).

13. Ryzhova V.V. *Deviant behavior of adolescents: diagnostics, methods of work and prevention*. Saratov: Amirit; 2025:55 (in Russian).

14. Zhevakina N.S. Art therapy as a method for preventing deviant behavior in young adolescents. *Fundamental and applied scientific research: current issues, achievements, and innovations: collection of articles from the XXXVI International scientific and practical conference*. Penza; 2020:206–208 (in Russian).

15. Kuzmina N.E. Art therapy as a means of correcting personal qualities that determine deviant behavior in adolescents. *Humanitarian vector*; 2020;1:87–92 (in Russian).

Сведения об авторах

НИКОЛАЕВ Егор Васильевич – к. пед. н., доцент кафедры психологии и социальных наук института психологии, Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова, г. Якутск, Российская Федерация, ORCID 0000-0000-0000-0000, SPIN-код: 5810-1558, AuthorID: 396010. E-mail: egor_nikolaev2019@mail.ru

СЕМЕНОВА Саина Садыновна – студент института психологии, Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова, г. Якутск, Российская Федерация. E-mail: Semenkovamich@gmail.com

БУРНАШЕВА Аина Игнатьевна – студент института психологии, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, Российская Федерация. E-mail: Burnashevaaina@bk.ru

Information about the authors

NIKOLAEV Egor Vasilievich – Cand. Sci. (Pedagogics), Associate Professor, Department of Psychology and Social Sciences, Institute of Psychology, M. K. Ammosov North-Eastern Federal University, Yakutsk, Russian Federation, ORCID 0000-0000-0000-0000, SPIN-код: 5810-1558, AuthorID: 396010.

SEMENOVA Saina Sadynovna – student, Institute of Psychology, M. K. Ammosov North-Eastern Federal University, Yakutsk, Russian Federation.

BURNASHEVA Aina Ignatievna – student, Institute of Psychology, M. K. Ammosov North-Eastern Federal University, Yakutsk, Russian Federation.

Вклад авторов

Все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Authors' contributions

All authors made an equivalent contribution to the publication.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов. Корреспондент автор имеет право и полномочия выступать от имени всех авторов по этому исследованию.

Conflict of interests

The authors declare that they have no conflict of interest. The corresponding author has the right and authority to speak on behalf of all authors on this study.

Поступила в редакцию / Submitted 27.11.2025

Поступила после рецензирования / Revised 18.06.2026

Принята к публикации / Accepted 22.06.2026

– ФИЛОСОФСКИЕ НАУКИ –

УДК 130.123.1

<https://doi.org/10.25587/2587-5604-2026-2-95-107>

Оригинальная научная статья

Художественно-философская интерпретация духовного кризиса личности в контексте глобализации и диалога культур

Д. Б. Бахриддинова

Национальный университет Узбекистана,

г. Ташкент, Республика Узбекистан

✉ dildorabahriddinova2984@mail.com

Аннотация

В статье исследуется проблема художественно-философской интерпретации духовного кризиса личности в литературе эпохи глобализации. В центре внимания находится трансформация традиционных представлений о человеке, смысле жизни, нравственных ценностях и духовных идеалах в условиях техногенной цивилизации, массовой культуры и потребительского мышления. Рассматривается, каким образом в современной узбекской литературе получает художественное выражение феномен «нового человека» и как через данный образ раскрывается облик личности, утрачивающей внутреннюю цельность, духовную опору, историческую память и нравственную ответственность. На материале поэмы Улугбека Хамдама «Янги инсон» («Новый человек») анализируются обезличивание личности, отчуждение от собственного «я», подмена духовных потребностей материальными желаниями, зависимость человека от внешней среды и потребительской культуры. Образ «нового человека» трактуется не только как художественный персонаж, но и как философско-эстетическая модель современного кризисного сознания. Выявляются символические оппозиции внутреннего и внешнего мира, духовности и телесности, самопознания и потребления, личности и толпы. Обосновывается вывод о том, что современная литература, обращаясь к проблеме духовного кризиса личности, актуализирует необходимость возвращения человека к внутреннему миру, нравственной памяти, культурным корням и духовному самосознанию.

Ключевые слова: глобализация, духовный кризис, личность, новый человек, массовая культура, психология потребления, обезличивание, художественно-философская интерпретация, Улугбек Хамдам, современная литература.

Финансирование. Исследование не имело финансовой поддержки.

Для цитирования: Бахриддинова Д. Б. Художественно-философская интерпретация духовного кризиса личности в контексте глобализации и диалога культур. *Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. Серия «Педагогика. Психология. Философия».* 2026: 42 (2): С. 95-107. DOI: 10.25587/2587-5604-2026-2-95-107

Original article

An artistic and philosophical interpretation of the spiritual crisis of personality in the context of globalization and dialogue of cultures

Dildora B. Bakhriddinova

National University of Uzbekistan, Tashkent, Republic of Uzbekistan

✉ dildorabakhriddinova2984@mail.com

Abstract

The article examines the issue of the artistic and philosophical interpretation of the spiritual crisis of personality in the literature of the era of globalization. The focus is on the transformation of traditional ideas about man, the meaning of life, moral values and spiritual ideals in the context of technogenic civilization, mass culture and consumer thinking. It considers how the phenomenon of the “new man” finds artistic expression in modern Uzbek literature and how this image reveals a personality losing its inner integrity, spiritual support, historical memory and moral responsibility. On the material of Ulugbek Hamdam’s poem “Yangi inson” (“The New Man”), the author analyzes depersonalization, alienation from one’s own “I”, the substitution of spiritual needs by material desires, and the dependence of man on the external environment and consumer culture. The image of the “new man” is interpreted not only as a fictional character, but also as a philosophical and aesthetic model of modern crisis consciousness. The symbolic oppositions of the inner and outer world, spirituality and physicality, self-knowledge and consumption, personality and the crowd are revealed. The conclusion substantiates that modern literature, addressing the problem of the spiritual crisis of personality, actualizes the necessity for a person to return to the inner world, moral memory, cultural roots and spiritual self awareness.

Keywords: globalization, spiritual crisis, personality, new man, mass culture, consumer psychology, depersonalization, artistic and philosophical interpretation, Ulugbek Hamdam, modern literature.

Funding: The study did not have financial support.

For citation: Bakhriddinova D. B. An artistic and philosophical interpretation of the spiritual crisis of personality in the context of globalization and dialogue of cultures. *Vestnik of North-Eastern Federal University. Pedagogics. Psychology. Philosophy.* 2026: 42 (2): Pp. 95-107. DOI: 10.25587/2587-5604-2026-2-95-107

Введение

XX век вошёл в историю не только как век перемен, достижений и грандиозного прогресса, но и как период резких сдвигов в тысячелетних нравственных представлениях о мире и человеке, в системе ценностей, искусстве и культуре. Мир, утративший прежний облик, начал изменяться в соответствии с ускоряющимися темпами глобализации. В мировом масштабе стала деформироваться традиционная система нравственных взглядов на человека, сущность жизни и смысл человеческого существования. Если прежде возвышались аспекты, связанные с духом и духовностью, и человек больше доверял идеальному бытию, нежели материальной реальности, находя в нём утешение и духовное успокоение, то возникшая на Западе в XVIII веке «философия свободы» была направлена на разрушение идеала и основанной на нём морали. Религиозные представления, веками господствовавшие над сферой знания, постепенно уступили место научному познанию. Человек начал видеть в разуме единственного спасителя. На ранних этапах развития науки он стал воображать себя абсолютным властителем мира. Изменились среда его существования, мировоззрение, психология и сам способ восприятия реальности. Западный мир избрал путь отказа от собственных корней; это был путь, отрицающий духовное начало, а также религиозную, культурную и половую идентичность. Всё это происходит и сегодня. Изменения в обществе являются следствием изменений в нашем мышлении. Футуролог Э. Тоффлер в книге «Футушок» определяет современную ситуацию как «странное новое общество, созревая-

ющее в глубинах нашей жизни» [1]. Прежде чем говорить о современной духовной атмосфере, о психологии человека информационной эпохи, о всё более дробящейся личности и её отражении в литературе нашего времени, необходимо остановиться на причинах возникновения данной проблемы. Причина любого кризиса никогда не бывает единственной. Рассматриваемое явление можно объяснить несколькими факторами.

Во-первых, догматические представления, веками господствовавшие над познанием, уступили место научному знанию. Разум превратился в единственного спасителя человека. Уже в XIX веке ситуацию в Европе начали определять люди энциклопедического склада. Однако в XX веке специализация стала приобретать большее значение, чем культура в её целостном понимании. В результате сформировался новый тип учёного, знающего лишь ту узкую область, в которой он непосредственно работает [2]. На смену носителям энциклопедического знания пришли специалисты, хорошо владеющие только своей сферой. Дифференциация наук нарушила целостность знания. Это напоминает восточную притчу о слепцах, которые, пытаясь составить представление о слоне, познают лишь одну его часть и принимают её за целое. Между тем для постижения сущности мира, его внутренней субстанции, невозможно двигаться только одним путём.

Во-вторых, мировые войны и «холодные войны», свидетелем которых стало человечество в прошлом столетии, внесли существенные изменения в человеческое сознание и традиционные представления. Мировые войны усилили распад системы западных ценностей. Людей охватили подавленность и разочарование. Нравственные нормы перестали удовлетворять молодое поколение; оно стало требовать «сексуальной революции», свободы быта и общения [2, 3, 4]. Это были первые шаги тех групп, которые сегодня выступают с требованием абсолютной свободы. В результате массовых протестов традиционные нравственные нормы начали переоцениваться. Масса, утратившая вкус к жизни, веру в завтрашний день и начавшая воспринимать существование как бессмысленное, стала выдвигать материальное на первое место.

Дэвид Юм в эссе «Скептик» объясняет подобное состояние человека следующим образом: когда в Афинах распространилась чума и повсюду блуждала тень смерти, среди людей усилились безудержная тяга к наслаждению и стремление жить по принципу «пока жив – наслаждайся» [5]. Боккаччо наблюдал аналогичные явления во Флоренции во время эпидемии. Тот же принцип побуждает солдат к мятежам и грабёжам во время войны: настоящее удовольствие оказывается важнее всего остального; всё, что уменьшает значение иных ценностей, тем самым усиливает его воздействие и цену [6, 7]. В соответствии с принципом спроса и предложения длительная «великая депрессия», а также люди, духовно подавленные и физически истощённые войной, голодные, раздетые и несчастные, нуждались в произведениях, показывающих иллюзорно счастливую жизнь и изображающих страстные любовные переживания. Европа, занятая преодолением последствий войны, не могла производить подобную культурную продукцию. Американская массовая культура стала своего рода «бальзамом» для бедного европейца и, подобно религии, выполняла функцию психологической компенсации.

Здесь уместно напомнить, что в американской киноиндустрии, прежде чем создать фильм в Голливуде, специалисты изучают интересы и запросы массовой аудитории, и фильм снимается, исходя из этих запросов (исключением являются подлинные произведения искусства). В такой ситуации художественное произведение не возвышает человека, а само опускается до его уровня. То же можно сказать и о некоторых произведениях, которые становятся «бестселлерами» на мировом и локальном рынках и служат, прежде

всего, прибыли автора и издателя. Это явление массовой утраты вкуса: ценность произведения искусства измеряется не тем, что оно даёт человеку, а тем, какую выгоду приносит. В условиях притупления художественного вкуса, когда ценность художественного произведения измеряется размером прибыли, литература и искусство допускают смешение различных, даже взаимоисключающих направлений и стилей. Это разрушает традиционные критерии художественности, стирает границу между подлинным искусством и массовым искусством, приводит к дизайнеризации искусства, а подобное искусство, в свою очередь, само притупляет художественный вкус. Данный процесс можно определить как индустриализацию искусства. Знание и интеллектуальный потенциал не вытесняют товарные отношения, напротив, сами всё чаще превращаются в товар.

В-третьих, в последние столетия человечество стало жить свободнее и комфортнее, чем его предки, благодаря бурному развитию цивилизации и её удобств. Люди поверили, что все проблемы можно решить посредством цивилизационного прогресса. «Человек создал новую политическую систему, которая, казалось, должна была гарантировать свободное и эффективное развитие личности. Он сократил продолжительность рабочего дня и получил возможность распоряжаться свободным временем по собственному усмотрению. О таком благе его предки не могли мечтать даже во сне» [8]. Понятия и мировоззрение человека формируются на основе явлений объективного мира. Люди постепенно приспосабливаются к существующей реальности. «Характер человека сформировался под воздействием мира, созданного самим человеком», – утверждает Э. Фромм [9]. В этом суждении есть глубокий смысл. Все достижения новой индустриальной цивилизации были полностью направлены на то, чтобы сделать социальную жизнь максимально лёгкой, приятной и беззаботной; однако изменения в повседневном быту не могли не отразиться на сознании и психическом состоянии нового массового человека. Усиление потребительских настроений и ослабление потребности в самоанализе сегодня являются очевидной реальностью. В мире, который всё более автоматизируется, интеллектуальный уровень человека растёт, но способность к глубокому восприятию и переживанию ослабевает. Человек значим именно тем, что способен исследовать самого себя и выработать отношение к происходящей вокруг действительности.

Анализируя проблему человеческой морали, Э. Фромм писал, что, несмотря на рост производства и бытового комфорта, способность человека чувствовать притупляется, и он, сам того не осознавая, ощущает бессмысленность собственной жизни [8, 10]. В XIX веке встал вопрос «Бог умер», а в XX веке – вопрос «Человек умер». В XIX веке утрата человечности означала жестокость; в прошлом люди боялись стать рабами, в будущем же следует опасаться того, что люди превратятся в роботов. Жизнь, противоречащая человеческой природе, ведёт к безумию. В конечном счёте, люди сами разрушат свой мир, поскольку не смогут вынести боли бессмысленной жизни [11, 12]. Стремление к бессмертию, связанное с легендой о живой воде в поэме Эркина Вахидова «Восстание духов» (бессмертных), по существу, также выражает безграничные и необузданные желания человека [13].

В-четвёртых, одной из существенных проблем является постепенное исчезновение идеала в искусстве, литературе и вообще в человеческой жизни. В этом смысле справедливо мнение Ю. Борева объяснявшего отсутствие великих произведений в последние десятилетия тем, что жизнь осталась без высшей цели и идеалов. Эстетический идеал занимает огромное место как вершина высоких стремлений, высшая цель и образец. Эстетический идеал – это образ, существующий в творческом воображении художника. В художественном произведении он играет важную роль в воспитании личности, достойной общественной жизни.

Гюстав Лебон, глубоко анализируя проблему массы в книге «Психология народов и масс», сравнивал её силу с силой варваров, разрушающих цивилизацию. Масса раздражительна и склонна к невежеству. Главной причиной превращения людей в толпу является переход к жизни без идеала [14]. Человеческое мышление стремится постичь мир в его целостности. Достигнув определённой границы знания, человек пытается понять то, что находится за её пределами, с помощью различных гипотез. Недостающие звенья знания и представлений он восполняет догадками и фантастическими образами, созданными им самим. Человек не может смириться с преходящестью жизни. При наличии достаточного религиозного знания такая ситуация не возникает. Компенсаторная функция, присущая религии (а также искусству и литературе), дарует человеку утешение. Однако те, кого религиозное учение не удовлетворяет, точнее, люди, утратившие связь с Богом, ищут для себя иные формы утешения. Резко возрастает склонность к вымыслам и иллюзорным образам. В результате меняются и идеалы: ими становятся маги, вампиры, человек-паук и подобные фигуры. Однако с точки зрения разума и логики они не могут быть подлинными идеалами. В условиях усиления потребительских настроений сегодня растёт потребность в образцах массовой литературы. Более того, встречаются случаи искажённой интерпретации классических произведений в соответствии со вкусами современной массовой аудитории.

В целом, многие исследователи считают целесообразным делить образцы массовой культуры на три уровня: китч, мид и арт. Подобную классификацию можно встретить и в беседе литературоведа Ш. Ризаева с М. Рахимом [15]. В этой беседе подчёркивается, что общество должно постепенно освобождать массовую культуру от низкопробных и посредственных элементов, оставляя в ней только высокие начала; это означает не «полное уничтожение» массовой культуры, а её направление в приемлемое русло. В беседе также показано принципиальное различие между «массовой культурой» и «культурой толпы».

В настоящее время массовая культура превратилась в одно из наиболее опасных орудий культурно-идеологического давления. Массовая культура, ядром которой является потребительское настроение, противоречит подлинной человеческой культуре, попирает её, искажает её сущность и, в конечном итоге, низводит человека до уровня существа, озабоченного лишь сохранением собственного существования, а народ превращает в толпу. По своей сути толпа опасна. Она не является народом. Народ отличается от толпы тем, что обладает культурным самосознанием. Толпа становится народом лишь тогда, когда осознаёт себя. В толпе способность мыслить и понимать ослаблена; она склонна подчиняться внешнему управлению. В целом, подобные проблемы не слишком её интересуют.

Великий русский критик В. Г. Белинский в своей статье «Литературные мечтания» писал: «По неизбежному закону судьбы каждый народ своим бытом должен выразить какую-либо грань жизни всего человечества; в противном случае этот народ не живёт, а лишь напрасно существует. Если весь мир превратится в Рим, если все народы начнут мыслить и чувствовать по-римски, движение человеческой мысли остановится, ибо перед ним уже не останется иной цели» [16]. В этом суждении он был абсолютно прав. Унификация всех наций свидетельствует об их упадке. Каждая нация, обладая своей неповторимостью, является одним из звеньев цепи человечества. Человечество должно вернуться с пути заблуждения на путь истины; для этого необходимо, чтобы открылось внутреннее зрение человека, чтобы его вера и убеждения обрели устойчивость.

Жанр поэмы, как правило, развивается в переломные периоды литературного процесса. В узбекской литературе послевоенные поэмы преимущественно выражали идеи созидания, тогда как к 1960-м годам в этом жанре наметились новые тенденции: на первый план

вышли психология героя, его внутренний мир и чувства. К числу таких произведений относятся «Солнечное перо», «Крик», «Восстание духов». Именно колебания человеческого сердца придают этим поэмам красоту и величие. Жанр поэмы, некогда один из наиболее активных жанров литературного процесса, сегодня в значительной мере утратил прежнюю активность. Однако поэма Улугбека Хамдама «Янги инсон» («Новый человек») может быть названа одним из новых и значительных образцов данного жанра.

Материалы и методы

Методологическую основу исследования составляют культурно-исторический и сравнительно-типологический подходы. Культурно-исторический метод позволяет рассмотреть поэму Улугбека Хамдама «Новый человек» (Хамдам, 2018) как художественный отклик на духовный кризис, вызванный глобализацией, массовой культурой и психологией потребления (Ортега-и-Гассет, 1991; Фромм, 2000; Лебон, 1995). Сравнительный метод используется для сопоставления образа «нового человека» с традиционными героями восточной поэзии (Белинский, 1977; Норматов, 2008). Герменевтический анализ применяется для интерпретации ключевых символов поэмы (Путь, Сердце, Яблоко), а также для выявления диалога поэта с суфийской философией и ницшеанством (Курунов, 2015). Интеграция данных методов позволяет раскрыть художественно-философскую трактовку духовного кризиса личности и обосновать роль литературы как инструмента возвращения человека к нравственным ценностям.

Результаты и обсуждение

Главная тема литературы – человек и его судьба. Человек по своей природе представляет собой сложность, до конца не поддающуюся постижению. В поэме «Махбуб ул-кулуб» известный узбекский мыслитель, писатель Алишер Навои называет человека «одами шариф ул-канвабайн», то есть самым благородным и драгоценным созданием двух миров. В восточной философии представление о человеке как о высшем существе после Творца показывает величие этого создания, являющегося «желанием и плодом мира». Однако к современному времени состояние и поступки человека изменились. Безымянный герой поэмы Улугбека Хамдама – Новый человек является именно таким образом. В поэме не обозначены его национальность, цвет лица или внешность. Главный герой лишён имени, ибо «человек, лишённый свободы и облика, как бы его ни называли, остаётся безликим» [17]. Безымянность героя указывает на обезличивание современного человека. Произведение возникло как ответ на духовную потребность нашего времени. В нём отражены облик и духовный мир современного человека.

Творец возлагает на образ Нового человека значительную социальную функцию. Создавая художественное произведение, автор стремится воплотить свой идейно-художественный замысел, свою концепцию через главного героя. В большинстве случаев в таких произведениях отражается духовно зрелая личность. Однако в «Новом человеке» мы видим не созидательную личность, веками утверждавшуюся в человеческом сознании, а человека, превратившегося в потребителя. Автор стремится представить путь человечества в целостном виде. Он вступает в спор с Новым человеком, который пытается обесценить вековые критерии и ценности, и предлагает его художественную интерпретацию в особом ракурсе. Справедливо отмечено, что «наша поэзия давно не решалась на художественное осмысление столь масштабной проблемы» [18]. Литературовед Д. Курунов рассматривает «Нового человека» в диалогической связи со стихотворением Абдуллы Арипова «Лицом к лицу», созданным в 1960-е годы, обращая внимание на социально-духовные проблемы, возложенные в обоих произведениях на понятие Человека. Он справедливо определяет создание

этой поэмы как «свидетельство осознания потребности, порождённой нашим временем» [18]. В «Новом человеке» поэт пишет о круговороте трагедий, всё сильнее втягивающих человечество в свою бездну и стремящихся его уничтожить, а также об опасности того, что завтра каждый может превратиться в «нового человека». Сегодня изменились облик мира, его картина и способ мышления людей. Гюстав Лебон в работе «Психология народов и масс» утверждал, что смена цивилизаций, например, кризисы, приведшие к падению Римской империи и пробуждению арабской цивилизации, объясняется изменением способа мышления; любое историческое событие является результатом незаметных изменений в человеческом сознании [14]. В этом он был совершенно прав.

Суть проблемы состоит в том, что во всём мире меняются представления о человеческой природе, о смысле жизни и значении человеческого существования. Следует признать, что этот процесс оказывает влияние и на нас. Убеждения, понятия, идеалы и нравственные представления человека вчерашнего дня, основанные на идее вечности жизни, постепенно разрушаются. Сегодня место идеалов занимает потребительское настроение. Прежде возвышались духовно-нравственные начала. Человек больше доверял идеальному бытию, чем материальному миру, и находил утешение в духовно-божественной сфере. Позднее, когда человека стали рассматривать не как духовное существо, а как дитя природы, как биологический индивид, божественное и духовное начала были отвергнуты. Именно тогда человечество потеряло свой путь. Автор глубоко анализирует настроение и характер Нового человека, который считает традиционную мораль не соответствующей требованиям современности. Он лишён религиозной веры, воспринимает себя всемогущим, равнодушен к вопросам духа и сердца. Постепенно Новый человек стал рабом низменных желаний и полностью погрузился в комфорт и наслаждение. По мысли поэта, современная техногенная цивилизация основана не на созидании, а на психологии потребления. «Современный человек превратился в вечного потребителя. Он «залпом» проглатывает напитки, пищу, лекции, зрелища; всё превращается в объект потребления» [19].

В основе концепции поэмы лежат поиск сущности и стремление к самопознанию. Лирического героя тревожит то, насколько это становится невозможным в сегодняшней смуте, и то, что Новый человек перестал задумываться о собственном «я». Событийная реальность произведения передаётся через голос повествователя. Отношение лирического героя к действительности выводит читателя из привычного равновесия. Среди проблем человеческого существования особое значение имеют самость человека, наличие у личности собственного «я» и формирование духовности. Человек, превратившийся в потребителя, не испытывает потребности исследовать своё «я». Когда в обществе материальность возводится в ранг ценности, нарушается его внутреннее равновесие. Потребительская психология отодвигает духовность на низший уровень. Это противоречит сущности подлинной человечности. Подобное состояние опасно не только для духовности, но и для психики человека. Поэт видит главную причину проблемы Нового человека в его отдалении от сердца, от внутреннего мира и в погружении в земные наслаждения:

*Беды начались после того,
как человек вышел наружу,
от внутреннего,
от Божественной Сущности в себе
он отдалился...*

Убаюкивающие наш дух и разум напевы «даджала», постепенное угасание мышления Нового человека вызывают страх у лирического героя. Если человек перестаёт мыслить,

он перестаёт жить. Безмыслие есть форма безличности. Лишённый мысли человек превращается в манкурта, утрачивает личность. Такими людьми удобно управлять с помощью стандартизированных идей, помещённых в один шаблон. По сути, совокупность таких людей является толпой. Толпой управляет не внутреннее «я», а внешние силы. Новая элита, установившая своё господство в результате культурной революции, с помощью телевидения, искусства, индустрии развлечений и системы образования стремится внедрить в сознание людей определённые идеи, образы, взгляды и ценности и сформировать совершенно новую нацию. Внушаемая с их помощью идея безграничной свободы служит воспитанию поколения, полностью лишённого собственного «я».

В прошлом столетии на долю нашего народа выпали такие трагедии, как война, репрессии и колониальное угнетение. Цена этих трагедий была тяжёлой. Однако сегодня, в эпоху глобализации, перед человечеством встают проблемы, затрагивающие саму личность, разрушающие традиции и ценности. Они опасны тем, что усыпляют человеческий разум и дух, превращая человека, лишённого мышления, в потребительскую толпу. В «Новом человеке» поэт обращает внимание именно на корни этих трагедий:

Новый человек!

Кто он?

Откуда пришёл

и куда направляется?...[20]

Так спрашивает поэт. В его представлении современный новый человек опасен тем, что превращается в потребительскую толпу. Он стоит на грани того, чтобы променять уникальную способность мыслить, которой не обладает ни одно другое существо, на чувство потребления. Поэт подчёркивает, что путь, избранный Новым человеком, ведёт человечество к упадку:

Его мозг в третьем тысячелетии

с плеском был брошен в желудок!..

Значит, теперь он – Потребитель!

Да ещё какой – прожорливый Потребитель!

С тех пор как появился человек,

такого едока,

такого пьяницу

и такого любителя нарядов

ещё не рождалось,

ещё не видели!

В поэме автор отражает трагедию человечества, всё более превращающегося в потребителя и теряющего свой облик. Он не желает, чтобы люди таким образом становились манкуртами и подчинялись чьему-либо управлению. Следовательно, его идеи имеют общечеловеческий характер. В эпоху глобализации границы локальной ограниченности разрушаются, а проблемы приобретают общечеловеческий масштаб. Поэтому герой поэмы относится не к какой-либо одной нации, а ко всему человечеству. Новый человек, сегодня отдающий своё «я» во власть внешнего блеска, завтра сталкивается с опасностью превращения в Суперчеловека:

Суперчеловек –

это дьявол, который

раздувает фитиль женского в мужчине

и мужского в женщине!..

*В результате ты становишься
ни мужчиной, ни женщиной –
третьим полом!..
Они одновременно
сойдутся в твоём существе,
и ты превратишься
в одно двуполое чудовище...*

Уже само воображение подобного, не говоря о его осуществлении, производит ужасающее впечатление. Это подобно тому, как Гермафродит выходит из греческого мифа и вступает в реальность:

*Вот почему я
настораживаюсь перед преданиями,
медлю,
перенося их на язык жизни...
Ибо в них,
не во всех,
но в некоторых,
в глубине некоторых
спят джинны...*

Настороженность поэта перед мифами и его убежденность в том, что в глубине некоторых из них спят джинны, вполне оправданны. Новый человек же без всякого страха стремится погладить длинное горлышко сосуда, в котором спит джинн. «Мы делаем вид, что ничего не видим, современник!» – восклицает поэт, призывая пробудиться от сна беспечности. Наконец лирический герой находит ответ на свои бесконечные вопросы:

*Итак,
всё дело – во внутреннем и внешнем,
в их отношениях,
в пути, проходящем точно посередине
между внутренним и внешним,
и во взглядах человека,
который идёт по этому пути.*

Во всех произведениях Улугбека Хамдама человек рассматривается в неразрывной связи с обществом [20]. В «Новом человеке» поэт также изображает изменения, происходящие в обществе, рядом с духовным кризисом и внутренними изменениями личности. Лирический герой не может присоединиться к толпе, опьянённой блеском улицы и забывшей себя. Иногда он сам испытывает потребительское настроение, но не чувствует себя счастливым, поскольку существующая реальность не совпадает с его представлением о мире. Оставаясь наедине со своим сердцем, он понимает, что происходящее вокруг противоречит логике человечности. Однако примечательно, что он не может просто махнуть рукой на всё и уйти в уединение. Есть сила, которая тянет его наружу – к огромной толпе. Эта сила – «билет жизни», деньги, подчинившие себе сегодня весь мир. Осознание трагедии существующей ситуации и понимание того, что даже он сам не может выйти из неё, рождают в лирическом герое внутреннее противоречие и духовное страдание. Это трагедия современной личности, утратившей душевное равновесие. Главная проблема сегодняшнего дня заключается в том, что мир полностью овладевает сердцем и духом – пространством духовных потребностей. Не случайно поэт делает акцент на сердце, на внутреннем. Он предлагает концеп-

цию сохранения человека через защиту сердца. Западная общественная мысль, переживающая духовный упадок, не в состоянии представить будущее человечества. В частности, академик Ю. Боров подчёркивал, что сегодня не существует концепции, по которой мог бы двигаться человек. Для человечества это страшный приговор. Однако поэт, сохраняя оптимизм, способен опровергнуть этот приговор. Он обращает взгляд к прошлому и черпает надежду в выводах мудрецов:

*В течение тысячелетий мудрецы,
ища счастье,
наконец
пришли к одному выводу:
«Всё, чего ищешь, ищи в себе»,
потому что, потому что
«то, что внутри тебя, – внутри тебя»,
говорили они.*

В композиции текста «Нового человека» присутствуют элементы, не встречающиеся в других поэмах. Поэт цитирует строки Навои и Руми, а в сносках поясняет, кому они принадлежат. Тем самым он вступает в интертекстуальный диалог с классическими поэтами Востока. Далее поэт говорит:

*Человек,
когда-то молившийся у подножия Единого и Сущего,
провозгласил: «Бог умер!» –
и преклонил колени перед собственной страстью...
Теперь он, разрушив устойчивое представление,
начал жить собственным воображением,
старый мир превратился
в представление Нового мира...*

В этом месте поэт, хорошо знакомый с философией Востока и Запада, вступает в полемику с ницшеанским нигилизмом, отвергающим вековые метафизические понятия. Один из мастеров японской литературы Рюноске Акутагава в повести «В стране водяных» также с сожалением изображал последствия разрушения исконной концепции человека и его бытия, основанной на ценностях. В «Новом человеке» также присутствует указание на то, что разрушение устойчивого представления и замена изначального порядка дионисийским воображением создают предпосылки для того, чтобы человек оказался в тупике. Улугбек Хамдам в поэме верно раскрывает сущность этих взглядов, ставших представлением Нового человека.

Отдаление от духовного мира и признание человека только биологическим индивидом было самой страшной ошибкой Нового человека. Антигерой, наивно поверивший блеску улицы, покинул внутреннее – сердце:

*Покинув внутреннее, не имеющее предела,
он избрал внешнее, имеющее границы.
Неужели это был путь Адама?
Неужели его рука,
протянутая к яблоку,
оказалась вечным путём сынов человеческих?!*

Обращаясь к образу руки Адама, протянутой к запретному плоду – яблоку, поэт говорит о границах, которые сегодня нарушают потомки первого человека, некогда нарушившего

первое табу. Через обращение к этому известному архетипу поэт художественно предсказывает возможность наказания человека за совершение запретного греха. Современное состояние Нового человека, ушедшего из внутреннего – из сердца – во внешнее, по мысли автора, также берёт начало от руки Адама, протянутой к яблоку.

Слово «Путь» в поэме приобретает символическое значение. Известно, что в суфизме человек, вступивший на путь совершенствования и поиска Творца, называется путником. Автор, хорошо знакомый с этой философией, видит решение своих вопросов именно в данном пути. Пока человек не вернётся к своему внутреннему миру, пока не обратится к пути Истины, он не сможет выйти из водоворота трагедий. С точки зрения поэта, поступки сынов Адама напоминают не действия зрелого человека, а поступки ребёнка, не думающего о последствиях.

Поэту необходимо увидеть мир по-новому. Для этого спасение следует искать не внешне, а внутри – в сердце. Человек должен опереться на свою великую историю и духовность. Люди, оторвавшиеся от почвы, оказываются неспособными усвоить национальную и общечеловеческую культуру. В начале XX века великие мыслители мусульманского мира Исмаил Гаспринский и Махмудходжа Бехбуди подчёркивали, что Восток, принимая от Европы множество новшеств в области техники и технологий, в вопросах морали и духовности не может безоговорочно принять западные «открытия». Человек достигнет счастья лишь тогда, когда не забудет себя и своё прошлое. Поэтому поэт говорит:

*Судьба нежного цветка,
который раскроется завтра,
будет написана
на суровом челе вчерашнего корня –
прочитай же!..
Итак, если человеческое сердце –
дверь,
открывающаяся к обители Творца,
что же ты делаешь снаружи,
современник?!*

Поэма Улугбека Хамдама «Янги инсон» не принадлежит только нам или только одной нации. В ней не только поставлены волнующие и тревожащие нас проблемы, но и намечены пути их решения. Именно поэтому данное произведение может быть рассмотрено как значимый художественно-философский текст, в котором духовный кризис личности эпохи глобализации осмыслен через призму национальной художественной традиции, восточной духовности и общечеловеческой тревоги за будущее человека.

Заключение

В поэме «Янги инсон» поэт обращает внимание именно на корни этих трагедий. По его мнению, опасность современного «нового человека» заключается в его постепенном превращении в потребляющую массу. Он стоит на грани обмена уникальной человеческой способности мыслить, которой не обладает ни одно другое существо, на импульс потребления. Поэт показывает, что путь, выбранный «новым человеком», ведёт человечество не к прогрессу, а к упадку.

В поэме Улугбек Хамдам изображает изменения, происходящие в обществе, в тесной связи с внутренним духовным кризисом личности. Особое значение он придает сердцу, внутреннему миру человека. Поэт выдвигает мысль о том, что человечность может быть сохранена только через защиту сердца. Он обращается к строкам Навои и Руми, вступая

тем самым в интертекстуальный диалог с классическими поэтами Востока. Автор убежден, что современному человеку необходимо заново увидеть мир, а спасение следует искать не вовне, а внутри – в сердце. Поэма Улугбека Хамдама «Янги инсон» не является произведением, принадлежащим только одной нации или одной литературной традиции. Наряду с проблемами, тревожащими все человечество, в ней обозначаются и возможные пути их преодоления. Именно поэтому произведение может быть рассмотрено в контексте диалога культур, национальной и мировой литературы в полилингвальном мире.

Литература

1. Тоффлер Э. *Футурошок*. Санкт-Петербург : Лань; 1997: 461.
2. Борздая А. М. Сексуальная революция как противостояние нормам морали предыдущих поколений. В сборнике: *Молодежь XXI века: образование, наука, инновации, факультет психологии*. Материалы XIII Всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием. В 2-х частях. Новосибирск, 2025. С. 13-15.
3. Чельшев П. В. Тайный смысл сексуальной революции. *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. 2015: 12-2; 351-352.
4. Розин В. М. Итоги и проблемы сексуальной революции. *Философские науки*. 2011; 7: 50-64.
5. Юм Д. *Исследование о человеческом разумении*. Москва: Издательство «Эксмо» 2022: 215.
6. Полякова С. «Декамерон»: о возможности любви на самоизоляции. *Логос*. 2021: 31(13): 143-178.
7. Бокаччо Дж. *Декамерон*. Тверь: Мартин; 2021: 704
8. Фромм Э. *Иметь или быть?* Москва: Издательство: «Республика»; 1993: 416 .
9. Фромм Э. *Человек для самого себя*. Москва: Litres; 2022: 379.
10. Фромм Э. *Бегство от свободы*. Москва: Издательство АСТ; 2019: 287.
11. Ницше Ф. *Веселая наука*. Москва: Азбука; 2023: 352.
12. Фромм Э. *Искусство быть*. Москва: АСТ; 2022: 224.
13. Вахидов Э. *Восстание бессмертных*. Пер. с узб. А. Файнберга. Москва : Советский писатель; 1983: 56.
14. Лебон Г. *Психология народов и масс*. Санкт-Петербург: Макет; 1995: 316.
15. Ризаев Ш. *Хайрихолик бош мезон бўлса* (беседа). Тафаккур; 2010: (3): 4. (на узб. яз.).
16. Белинский В. Г. *Адабий орзулар*. Тошкент: Фафур Гулом номидаги Адабиёт ва санъат нашриёти; 1977: 263. (на узб. яз.).
17. Куронов Д., Мамажонов З., Шералиева М. *Адабиётшунослик лугати*. Тошкент: Akademnashr; 2013:408. https://www.elibrary.ru/download/elibrary_42988828_62113320.pdf (Дата обращения: 18.02.2026). (на узб. яз.).
18. Куронов Д. *Инсон йўли*. В кн.: Талкин имконлари. Ташкент: Turon zamin ziyo; 2015: 58. (на узб. яз.).
19. Фромм Э. *Психоанализ и этика*. Москва : Республика; 1993:192.
20. Ҳамдам У. *Эски дунё ва янги мен*. Ташкент: Янги аср авлоди; 2018: 362. (на узб. яз.).

References

1. Toffler E. *Future Shock*. St. Petersburg: Lan; 1997:461 (in Russian).
2. Borzdaya A.M. Sexual Revolution as a Confrontation with the Moral Norms of Previous Generations. In: *Youth of the 21st Century: Education, Science, Innovation, Faculty of Psychology: Proceedings of the XIII All-Russian Student Scientific and Practical Conference with International Participation*. In 2 parts. Novosibirsk; 2025:13–15 (in Russian).
3. Chelyshev P.V. The Secret Meaning of the Sexual Revolution. *International Journal of Applied and Fundamental Research*. 2015:12-2;351–352 (in Russian).
4. Rozin V.M. Results and Problems of the Sexual Revolution. *Philosophical Sciences*. 2011;7:50–64 (in Russian).
5. Hume D. *An Enquiry Concerning Human Understanding*. Moscow: Eksmo Publishing House 2022:215 (in Russian).

6. Polyakova S. The Decameron: On the Possibility of Love in Self-Isolation. *Logos*. 2021: 31(13):143–178 (in Russian).
7. Boccaccio G. *The Decameron*. Tver: Martin; 2021:704 (in Russian).
8. Fromm E. *To Have or to Be?* Moscow: Respublika Publishing House; 1993:416 (in Russian).
9. Fromm E. *Man for Himself*. Moscow: Litres; 2022:379 (in Russian).
10. Fromm E. *Escape from Freedom*. Moscow: AST Publishing House; 2019:287 (in Russian).
11. Nietzsche F. *The Gay Science*. Moscow: Azbuka; 2023:352 (in Russian).
12. Fromm E. *The Art of Being*. Moscow: AST, 2022: 224 (in Russian).
13. Vakhidov E. *The Uprising of the Immortals*. Translated from Uzbek by A. Fainberg. Moscow: Sovetsky pisatel; 1983:56 (in Russian).
14. Lebon G. *Psychology of People and Masses*. Saint Petersburg: Maket; 1995:316 (in Russian).
15. Rizaev Sh. *Хайрихоҳлик бош мезон бўлса* (беседа). Tafakkur; 2010:(3):4 (in Uzbek).
16. Belinsky V. G. *Адабий орзулар*. Тошкент: Фафур Ғулум номидаги Адабиёт ва санъат нашриёти; 1977:263 (in Uzbek).
17. Kuronov D., Mamajonov Z., Sheralieva M. *Адабиётшунослик лугати*. Tashkent: Akademnashr; 2013:408. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_42988828_62113320.pdf (accessed: 18 February 2026) (in Uzbek).
18. Kuronov D. *Инсон йўли*. В кн.: Талкин имконлари. Ташкент: Turon zamin ziyo; 2015:58 (in Uzbek).
19. Fromm E. *Psychoanalysis and ethics*. Moscow: Republic; 1993:192 (in Russian).
20. Hamdam U. *Эски дунё ва янги мен*. Tashkent: Янги аср авлоди; 2018: 362 (in Uzbek).

Сведения об авторе

БАХРИДДИНОВА Дилдора Бахриддиновна – д-р философии (PhD) по филологическим наукам, доцент кафедры узбекского литературоведения, докторант (DSc) Национальный университет Узбекистана имени Мирзо Улугбека, г. Ташкент, Республика Узбекистан, ORCID: 0009-0001-1070-0698, e-mail: dildorabahriddinova2984@gmail.com

Information about the author

BAKHRIDDINOVA, Dildora Bakhriddinovna – PhD in Philology, Associate Professor, Department of Uzbek Literary Studies, Doctoral Candidate, Mirzo Ulugbek National University of Uzbekistan, Tashkent, Republic of Uzbekistan, ORCID: 0009-0001-1070-0698, email: dildorabahriddinova2984@gmail.com

Конфликт интересов

Автор подтверждает отсутствие конфликта интересов.

Conflict of Interests

The author declares no conflict of interest.

Поступила в редакцию / Submitted 04.05.2026

Поступила после рецензирования / Revised 12.06.26

Принята к публикации / Accepted 22.06.2026

УДК 130.122

<https://doi.org/10.25587/2587-5604-2026-2-108-119>

Оригинальная научная статья

Гражданская идентичность и патриотизм: эволюция концептов

А. А. Корякина

Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова,

г. Якутск, Российская Федерация

✉koryakina1@gmail.com

Аннотация

В статье исследуется историко-философская эволюция понятий гражданской идентичности и патриотизма, включая концепции античности и Возрождения, идеи мыслителей Просвещения, немецкой классической философии, русской философской традиции, а также современные дискуссии о конституционном патриотизме. Актуальность темы исследования определяется кризисом гражданской идентичности в современном мире, вызванным глобализацией, ростом культурного многообразия и геополитической нестабильностью. В современных условиях особую остроту приобретает проблема поиска оснований для гражданской солидарности и патриотической лояльности, что требует обращения к историко-философскому опыту их осмысления. Постановка проблемы: как в истории философской мысли эволюционировало понимание гражданской идентичности и патриотизма, и какие элементы этой традиции сохраняют значение для современных дискуссий о путях интеграции многообразных сообществ. Цель исследования – проследить диалектику развития концептов гражданской идентичности и патриотизма от античности до современности и обосновать диалогическую модель их синтеза. Методы исследования: принцип историзма, диалектический метод, сравнительный анализ философских концепций. Результаты: выявлены три этапа эволюции – от непосредственной идентификации с полисом в античности через рационально-критическое осмысление гражданского долга в философии Нового времени к современным попыткам синтеза универсального и партикулярного; показана необходимость преодоления крайностей абстрактного универсализма и замкнутого партикуляризма. Основные выводы: наиболее перспективной является диалогическая модель гражданской идентичности, синтезирующая универсальные правовые принципы (конституционный патриотизм) с культурно-исторической спецификой и открытая для постоянного диалога различных идентичностей в публичном пространстве.

Ключевые слова: гражданская идентичность, патриотизм, история философии, античная философия, философия Просвещения, русская философия, русская идея, конституционный патриотизм, диалогическая модель, гражданский долг.

Финансирование. Исследование не имело финансовой поддержки.

Для цитирования: Корякина А.А. Гражданская идентичность и патриотизм: эволюция концептов. *Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. Серия «Педагогика. Психология. Философия»*. 2026; 42 (2): С. 108-119. DOI: 10.25587/2587-5604-2026-2-108-119

Original article

Civic Identity and Patriotism: The Evolution of Concepts

Anzhelina A.Koriakina

M. K. Ammosov North-Eastern Federal University, Yakutsk, Russian Federation

✉koryakina1@gmail.com

Abstract

This article explores the historical and philosophical evolution of the concepts of civic identity and patriotism, including concepts from antiquity and the Renaissance, the ideas of Enlightenment thinkers, German classical philosophy, the Russian philosophical tradition, and contemporary debates on constitutional patriotism. The relevance of the research topic is determined by the crisis of civic identity in the modern world caused by globalization, growing cultural diversity, and geopolitical instability. In modern conditions,

the problem of finding foundations for civic solidarity and patriotic loyalty has become particularly acute, which requires turning to the historical and philosophical experience of understanding them. Statement of the problem: how has the understanding of civic identity and patriotism evolved in the history of philosophical thought, and which elements of this tradition remain relevant for contemporary discussions on ways to integrate diverse communities. The purpose of the study is to trace the dialectic development of the concepts of civic identity and patriotism from antiquity to the present day and to substantiate a dialogical model of their synthesis. Research methods: the principle of historicism, the dialectical method, and a comparative analysis of philosophical concepts. Results: Three stages of evolution are identified: from direct identification with the polis in antiquity through a rational and critical understanding of civic duty in modern philosophy to contemporary attempts to synthesize the universal and the particular; the need to overcome the extremes of abstract universalism and closed particularism is demonstrated. Key findings: the most promising is the dialogical model of civic identity, synthesizing universal legal principles (constitutional patriotism) with cultural and historical specificity and open to ongoing dialogue between various identities in the public space.

Keywords: civic identity, patriotism, history of philosophy, ancient philosophy, philosophy of the Enlightenment, Russian philosophy, Russian idea, constitutional patriotism, dialogical model, civic duty.

Funding: The study did not have financial support.

For citation: Koriakina Anzhelina A. Civic Identity and Patriotism: Evolution of Concepts. *Vestnik of North-Eastern Federal University. Pedagogics. Psychology. Philosophy.* 2026: 42 (2): Pp. 108-119. DOI: 10.25587/2587-5604-2026-2-108-119

Введение

Проблема соотношения гражданской идентичности и патриотизма принадлежит к числу фундаментальных тем социальной философии, сохраняющих свою актуальность на протяжении всей истории человеческой мысли. Идея патриотизма близка человечеству со времени образования оседлых сообществ, ее целостное историко-философское осмысление является необходимым условием для формирования гражданской идентичности и духовного роста нации. Цель настоящей статьи – проследить историко-философскую эволюцию концептов гражданской идентичности и патриотизма, выявить логику их развития.

Материалы и методы

Методологически мы исходим из принципа историзма, требующего рассматривать философские концепции в контексте породившей их эпохи, и диалектического метода, позволяющего выявить внутреннюю логику развития понятий. Принцип историзма позволяет рассматривать философские концепции гражданской идентичности в контексте породившей их эпохи, выявляя связь между социально-историческими условиями и трансформацией понимания патриотизма и гражданственности. Диалектический метод применяется для выявления внутренней логики развития понятий, перехода от непосредственных, стихийных форм идентификации к их рационально-критическому осмыслению и далее к синтетическим моделям, объединяющим противоположности универсального и партикулярного, эмоционального и рационального.

Результаты и обсуждение

Античная философия заложила фундаментальные основания для последующего понимания гражданской идентичности и патриотизма. Как отмечают исследователи, античная политическая философия сыграла роль «машины идентичности», используя различные способы конструирования этой идентичности, последовательно обосновывая ее физикой, моралью, концепцией наилучшей формы правления [1, с. 77]. Первоначально это конструирование ценностей патриотизма и гражданского долга как основы полисной идентичности опиралось на космоцентристскую натурфилософию.

В древнегреческой мысли патриотизм понимался прежде всего, как любовь к родному полису – конкретному, зримому сообществу, с которым человека связывали узы крови, языка, религии и повседневного общения. Перикл в знаменитой надгробной речи, переданной Фукидидом, восхваляет афинских граждан, для которых любовь к родному городу была естественным чувством, не требующим дополнительного обоснования. Однако уже в классический период возникают и более рефлексивные формы понимания гражданской идентичности.

Сократ, по свидетельству Платона, демонстрирует принципиально иной тип отношения к полису. Приговоренный афинским судом, он отказывается от бегства, несмотря на предоставленную возможность, и принимает чашу с цикутой. Его аргументация, изложенная в диалоге «Критон», основана не на эмоциональной привязанности к Афинам, а на рациональном признании законов полиса как условий возможности самой гражданской жизни. Сократ ведет воображаемый диалог с Законами, которые убеждают его в том, что, оставаясь в Афинах всю жизнь и пользуясь благами, которые предоставляет полис, он заключил с ними негласный договор, обязывающий подчиняться их решениям [2].

Платон в диалоге «Государство» разрабатывает утопическую модель идеального полиса, в которой гражданская идентичность формируется через систему воспитания, жестко контролируруемую государством. Миф о «рождении из земли» призван внушить всем гражданам мысль об их общем происхождении и, следовательно, братстве. Однако, как верно отмечают исследователи, платоновская концепция сталкивается с внутренним противоречием: стремясь к абсолютному единству, она уничтожает плюрализм и индивидуальность, без которых подлинная гражданственность невозможна [1, с. 81].

Аристотель в «Политике» предлагает более реалистическое понимание гражданской идентичности. Человек, по мнению мыслителя, есть «существо политическое», что означает его естественную предрасположенность к жизни в сообществе. Гражданин определяется через участие в суде и власти: «Кто обладает возможностью участвовать в совещательной или судебной власти того мы и называем гражданином данного государства» [3, с. 95]. Таким образом, аристотелевская концепция связывает гражданскую идентичность не с происхождением или эмоциональной привязанностью, а с практикой участия в управлении. Именно через совместное действие в публичном пространстве формируется чувство принадлежности к сообществу.

Особого внимания заслуживает вклад стоической философии в развитие идеи универсальной гражданской идентичности. Зенон и его последователи впервые ввели понятие космополиса – «всемирного государства», гражданами которого являются все разумные существа. Как отмечает А.В. Павлов, стоики рассуждали о патриотизме в более широком контексте, предлагая понимать человека как гражданина не только своего полиса, но и всего космоса [4, с. 177]. Эта идея, однако, не означала отрицания локальных привязанностей. Стоики различали несколько уровней идентичности: ближайший круг (семья, друзья), более широкий (родной город) и самый широкий (весь мир). Задача мудреца – осознать свою принадлежность ко всем этим кругам, не абсолютизируя ни один из них.

Римская философская мысль, особенно в лице Цицерона, синтезировала греческие идеи с римской практической ориентацией. В трактатах «О государстве» и «Об обязанностях» философ развивает концепцию «двух отечеств»: одно дано природой (место рождения), другое – гражданским правом (Римская республика). При этом второе ценится выше, поскольку оно объемлет первое и дает ему правовую защиту. Цицерон формулирует важный принцип: «Отечество, давшее нам жизнь и воспитание, заслуживает нашей высшей

любви» [5, с. 178]. Однако эта любовь не является слепой: истинный гражданин должен служить отечеству, но сохранять верность высшим принципам справедливости и права.

Подводя итог античному этапу, можно выделить несколько принципиальных достижений, значимых для последующей философской традиции. Во-первых, было установлено, что гражданская идентичность не является простым природным фактом, но требует воспитания и сознательного усилия. Во-вторых, было показано, что подлинная гражданственность неотделима от участия в публичных делах. В-третьих, была намечена возможность универсалистского понимания гражданства, выходящего за рамки локального сообщества. Как резюмируют современные исследователи, «заслугой Сократа, Платона, Аристотеля, Цицерона становится разработка концепта гражданского долга и патриотизма как политической категории, отличной от примордиального чувства любви к Родине» [6, с. 238]. Автор полностью разделяет эту оценку, видя в античной традиции фундамент, без которого последующее развитие философии патриотизма было бы невозможным. Однако, признавая безусловную ценность этих достижений, необходимо указать на замкнутость античного полиса, которая не может служить моделью для современных поликультурных обществ.

Христианское средневековье внесло существенные коррективы в понимание гражданской идентичности и патриотизма. Августин Блаженный в трактате «О граде Божием» противопоставляет два града – земной и небесный. Истинное отечество христианина находится не в этом мире; земные государства имеют лишь относительную ценность как средство поддержания порядка и мира, необходимого для спасения душ. Такая постановка вопроса вела к девальвации гражданской идентичности: лояльность земному отечеству оказывалась вторичной по сравнению с лояльностью Граду Божьему.

Однако, как отмечает А.В. Павлов, в эпоху позднего Средневековья и Возрождения происходит возрождение интереса к античным концепциям гражданственности [4, с. 179]. Ф. Аквинский, синтезируя христианское учение с аристотелевской политической философией, восстанавливает в правах понятие «гражданской добродетели». Человек является не только членом Града Божьего, но и гражданином земного государства, и эти две принадлежности не исключают, а предполагают друг друга.

Подлинный переворот в понимании гражданской идентичности совершает Н. Макиавелли. В «Рассуждениях о первой декаде Тита Ливия» и «Государе» он возвращает античное понятие «доблести» как способности гражданина служить отечеству, жертвуя личными интересами. Макиавелли радикально секуляризует патриотизм: любовь к отечеству для него выше любви к душе, выше религиозных заповедей. Знаменитая формула «я люблю свою родину больше души» выражает новый этос, в котором гражданская идентичность становится высшей ценностью, не нуждающейся в трансцендентном обосновании [7, с. 145].

Следует особо подчеркнуть, что Макиавелли не идеализирует народ и не питает иллюзий относительно его «природной доброты». Патриотизм для него – результат правильного воспитания и институционального устройства. Свободные республики, согласно ему, способны порождать более сильный патриотизм, чем тирании, поскольку граждане видят в них свое общее дело. Эта идея будет подхвачена и развита позднейшими республиканскими мыслителями.

В русской мысли истоки понимания гражданской идентичности восходят к ранним философско-религиозным памятникам. Как отмечает Ж.Н. Тория, в «Слове о законе и благодати» митрополита Илариона (XI в.) отвергается сама теория «избранного народа» и проповедуются идея равенства перед Богом [8, с. 135].

Эпоха Просвещения и либеральных революций XVIII века стала поворотным моментом в понимании гражданской идентичности и патриотизма. Как отмечает Х.М. Росалес, историю существующей по сей день напряженности отношений между республиканским патриотизмом и национализмом можно проследить на протяжении более двух веков, прошедших со времен либеральных революций конца XVIII в. [9, с. 89].

Ш.Л. де Монтескье в трактате «О духе законов» развивает республиканскую концепцию патриотизма. Он утверждает, что «при республиканском правлении возникает необходимость во всей власти воспитания». В отличие от деспотических форм властвования, в которых порядок устанавливается путем устрашения подданных, в республике гражданская добродетель является главным, если не единственным, источником легитимации политического режима [10, с. 215]. Монтескье определяет политическую добродетель как «любовь к законам и отечеству». Таким образом, патриотизм в его понимании неразрывно связан с лояльностью правовым установлениям, а не просто с эмоциональной привязанностью к родной земле.

Ж.-Ж. Руссо в «Общественном договоре» идет еще дальше. Он утверждает, что «самые большие подвиги добродетели были совершены из любви к отечеству» [11, с. 187]. Он разрабатывает концепцию «гражданской религии» – системы верований, которые должны поддерживать в гражданах чувство солидарности и готовность жертвовать личными интересами ради общего блага. При этом Руссо, как и Монтескье, подчеркивает необходимость воспитания: патриотизм не является природным чувством, он должен быть сформирован через соответствующие институты и практики.

Немецкая классическая философия вносит в понимание патриотизма диалектический метод. И. Кант в работах по философии истории и права развивает идею «космополитического гражданства». Человек, согласно философу, является гражданином не только своего государства, но и «всемирно-гражданского целого». При этом патриотизм и космополитизм не противоречат, а дополняют друг друга: истинный патриот стремится к такому устройству своего государства, которое способствовало бы прогрессу всего человечества [12, с. 23].

Г.В.Ф. Гегель в «Философии права» предлагает наиболее систематическую концепцию соотношения индивида, гражданского общества и государства. Патриотизм для мыслителя – это не просто субъективное чувство, а «политическое умонастроение», основанное на доверии к институтам и осознании их разумности. Он различает «субстанциальный» патриотизм, свойственный традиционным обществам, и рефлексивный патриотизм современного государства, в котором граждане лояльны не потому, что так принято, а потому, что они понимают разумность установленного порядка [13, с. 312].

Говоря об эволюции патриотизма, необходимо обратиться к русской политико-философской мысли с XVI в. по настоящее время. Еще Иван Грозный трактовал любовь к отечеству как безусловную лояльность самодержавной власти и недопустимость измены «прирожденному государю», отождествляя судьбу страны с судьбой монарха [14]. Феофан Прокопович, идеолог петровских реформ, в «Правде воли монаршей» и «Слове похвальном...» секуляризирует патриотизм, переводя его из религиозной плоскости в служение государству как «общему благу», подчиняя церковные интересы государственным [15].

В противовес этому государственному патриотизму, П.Я. Чаадаев в «Философических письмах» ставит принципиальный вопрос о травме национальной идентичности, доказывая, что изоляция и отсутствие органического диалога с европейской цивилизацией лишают Россию подлинного гражданского прогресса. Для него «патриотизм без граждан-

ственности» превращается в форму национального самодовольства, тормозящего развитие самосознания [16].

XIX век стал временем интенсивных философских поисков русской национальной идентичности. Как отмечают исследователи, патриотизм как составная часть национальной идеи России рассматривался в дискуссиях славянофилов и западников. Несмотря на различия в подходах к специфике, историческим путям развития российского государства, представители обоих течений выделяли в качестве основополагающих элементов патриотизма русского народа мужество и героизм, от проявления которых во многом зависят стабильность и безопасность развития общества и государства [6, с. 245].

Н.М. Карамзин в статье «О любви к Отечеству и народной гордости» предложил различение трех видов любви к отечеству: физической, моральной и политической. Физическая любовь – это привязанность человека к месту своего рождения, к «малой родине». Любовь моральная определяется как ценности жизни, переданные отцом и матерью и позволяющие человеку любить своих сограждан, делать добро. Политическая же любовь к отечеству (патриотизм), по Карамзину, есть «любовь ко благу и славе отечества и желание способствовать им во всех отношениях» [17, с. 289]. Эта типология важна тем, что показывает многослойность патриотического чувства и невозможность сведения его к какому-то одному измерению.

Славянофилы развивали концепцию «русской самобытности», противопоставляя органическое, основанное на вере и общности развитие России рационалистическому и индивидуалистическому пути Запада. Патриотизм для них был не столько политической добродетелью, сколько выражением глубинной культурно-религиозной идентичности. Однако, как справедливо отмечают критики, славянофильская концепция часто идеализировала допетровскую Русь и недооценивала значение политических институтов для формирования гражданской идентичности.

В. С. Соловьев в ряде работ, включая «Национальный вопрос в России», развивает синтетический подход. Философ критикует как узкий национализм, абсолютизирующий различия между народами, так и абстрактный космополитизм, отрицающий значение национальных культур. Соловьев вводит понятие «христианского патриотизма», который предполагает любовь к своему народу, но не на основе его превосходства над другими, а на основе служения общечеловеческим идеалам. Истинный патриот, согласно философу, желает своему народу не господства, а достойного места в семье народов [18, с. 412].

Философия русского зарубежья после революции 1917 года стала важным этапом в осмыслении патриотизма и гражданской идентичности. И.А. Ильин в работах «Путь духовного обновления», «О России», «Наши задачи» развивает концепцию «духовного патриотизма». Для него патриотизм – это не инстинктивная привязанность и не идеологическая установка, а состояние духовной сопричастности судьбе своего народа. При этом Ильин подчеркивал, что патриотизм, как состояние радостной любви и вдохновенного творчества, есть состояние духовное, и поэтому он может возникнуть только в порядке автономии – в личном, подлинном и предметном духовном опыте. Эта мысль важна тем, что показывает невозможность навязать патриотизм извне – он должен быть свободным выбором личности [19, с. 158].

Н.А. Бердяев в работах «Судьба России», «Русская идея» различает «истинный» и «ложный» патриотизм. Истинный патриотизм связан с творческим служением своему народу, с желанием его духовного роста и совершенствования. Ложный патриотизм – это самодовольство, агрессивность по отношению к другим народам, некритическое отноше-

ние к недостаткам своего. Бердяев предостерегает от подмены любви к отечеству любовью к государству, особенно если государство подавляет свободу личности [20, с. 215].

Марксистская философия предложила принципиально иной взгляд на патриотизм, связав его с классовым анализом. Как отмечается в научной литературе, классовый и интернациональный подход к пониманию сущности патриотизма обосновал К. Маркс, утверждавший, что пролетариат, как наиболее прогрессивный класс, вырабатывает новый тип патриотизма, который проникнут идеями интернациональной солидарности и свободен от национальной узости [6, с. 247].

Развивая марксистскую традицию, В.И. Ленин в статье «О национальной гордости великороссов» разъяснял, как должны трактовать феномен патриотизма российские пролетарии: «Чуждо ли нам, великорусским сознательным пролетариям, чувство национальной гордости? Конечно, нет!.. Патриотизм – одно из наиболее глубоких чувств, закрепленных веками и тысячелетиями обособленных отечеств» [21, с. 107].

Советский период дал примеры как героического патриотизма в годы Великой Отечественной войны. Защита России от внешних врагов всегда выступала краеугольной основой содержания патриотизма. Патриотические чувства, сформировавшиеся в советских условиях, проявились и доказали свою жизнестойкость в годы Великой Отечественной войны 1941–1945 гг. и в период восстановления разрушенного народного хозяйства.

Во второй половине XX века центральное место в философских дискуссиях о гражданской идентичности заняла концепция «конституционного патриотизма». Этот термин был введен немецким политологом Д. Штернбергером в 1970-х годах и получил систематическую разработку в трудах Ю. Хабермаса.

Хабермас развивает идею о том, что в условиях плюралистического общества, утратившего культурно-религиозное единство, единственно возможной основой солидарности становится лояльность конституционным принципам. «Конституционная демократия, правильно построенная, может быть основой функционирующего, интегрированного и справедливого гражданского общества» [22, с. 367]. Патриотизм, с этой точки зрения, направлен не на этническую или культурную общность, а на политический порядок, гарантирующий свободу и равенство граждан.

Как отмечает Х.М. Росалес, в рамках республиканской традиции гражданская идентичность выступает результатом конституционного проекта, она является «сконструированной идентичностью». В отличие от национализма, который также конструирует идентичность, но на основе представления о гомогенном сообществе, конституционный патриотизм открыт для плюрализма и критической рефлексии [9, с. 92].

Однако концепция конституционного патриотизма столкнулась с серьезной критикой. Теоретики мультикультурализма утверждают, что либеральное государство не может быть нейтральным в культурных вопросах и должно обеспечивать поддержку культурных меньшинств. Конституционный патриотизм, с этой точки зрения, недостаточно чувствителен к культурным различиям и рискует воспроизводить доминирование мажоритарной культуры под видом универсальных принципов.

В современной русской философии проблема гражданской идентичности разрабатывается в контексте поисков «русской идеи» и цивилизационной специфики. Д.В. Полежаев предлагает концепцию, согласно которой для гражданской идентичности культурно-исторической опорой выступает русский менталитет. Именно на его глубинно-психических установках выстраивается современная российская гражданская идентичность – идентичность человека, социальной группы и большого сообщества людей [23 с. 42].

Также в философской мысли России оформляются несколько ключевых подходов к пониманию патриотизма, уточняющих его соотношение с гражданской идентичностью. Так, С.Ю. Иванова развивает деятельностный подход, определяя патриотизм не только как ценностное отношение, но и как механизм консолидации социума в условиях модернизации, подчеркивая его интегративную функцию [24]. Т.В. Беспалова акцентирует внимание на морально-нравственной составляющей, связывая устойчивость гражданской идентичности с уровнем развития патриотического сознания как антипода ксенофобии и национализму [25]. В свою очередь, О.Ю. Никонова предлагает рассматривать патриотизм через призму информационно-символической политики, утверждая, что в современных условиях именно символические репрезентации прошлого и настоящего становятся ключевыми конструктами общероссийской идентичности [26].

На уровне нормативно-правовой базы патриотизм и гражданственность закреплены как базовые «традиционные ценности», составляющие фундамент общероссийской гражданской идентичности [27, 28, 29]. Это подразумевает актуализацию трёх пересекающихся моделей патриотизма, выделяемых в современном политико-философском дискурсе:

1. Государственный (этатистский) патриотизм. Реализует модернизационный вариант самоидентификации, где лояльность государству и его институтам (армии, флагу, конституции) выступает главным объединяющим фактором для полиэтничного сообщества. Эта модель является доминирующей в риторике «государства-цивилизации» [30].

2. Неоимперская модель. Проявляется в концепции «Русского мира» и историческом нарративе о «собирании земель». Здесь патриотизм опирается на чувство сопричастности к большой геополитической общности и исторической миссии, выходящей за рамки текущих административных границ [31].

3. Этнократическая модель. Хотя официальная доктрина провозглашает многонациональный народ (россияне), в публичной философии иногда актуализируется акцент на создании государственности на основе ведущего этноса. Это создает риск подмены гражданского единства этнической доминантой, против чего направлены современная стратегия национальной политики, подчеркивающая единство при сохранении этнокультурного многообразия.

Важным вектором реализации обозначенных моделей в Российской Федерации выступает комплекс мер по патриотическому воспитанию, утвержденный Распоряжением Правительства РФ от 23 октября 2025 г. № 2970-р на период до 2028 года. Данный документ инициирует создание институциональных механизмов, направленных на развитие патриотизма в среде россиян, в первую очередь – молодежи. В рамках его реализации предполагается не только совершенствование нормативно-правовой базы, но и конкретные шаги по формированию общероссийской гражданской идентичности. Эти меры свидетельствуют о переходе от декларативного признания важности патриотизма к системной кадровой и организационной работе, формирующей устойчивую гражданскую идентичность через институты воспитания [32].

Таким образом, гражданская идентичность и патриотизм, как бы они ни развивались, всегда будут принципиально отличаться от западных индивидуалистических моделей. С этим тезисом можно согласиться. Действительно, исторический опыт формирует определенные культурные паттерны и ожидания, которые необходимо учитывать при разработке политики формирования гражданской идентичности и патриотизма.

Понимание гражданской идентичности и патриотизма в истории философской мысли развивалось диалектически, проходя через три основных этапа. Первый этап – непосред-

ственная, стихийная идентификация с полисом или отечеством. Второй этап – рационально-критическое осмысление гражданского долга. Третий этап – диалогический синтез, в рамках которого универсальные правовые принципы и партикулярные культурно-исторические привязанности взаимно опосредуются.

Подводя итог анализу философии предшествующих эпох, автор высоко оценивает вклад мыслителей прошлого в развитие исследуемых концептов. Однако, недостаточно просто заимствовать эти идеи – необходимо их критическое переосмысление с учётом проблемы культурного многообразия и плюрализма идентичностей, которая остро стоит перед современными полиэтническими обществами.

Синтезируя историко-философский материал, автор утверждает, что наиболее продуктивной для современных поликультурных обществ, и в особенности для России, является диалогическая модель. Она интегрирует универсализм конституционных принципов с культурно-исторической спецификой конкретных сообществ. Такой подход позволяет избежать как опасностей абстрактного космополитизма, размывающего локальные идентичности, так и рисков замкнутого партикуляризма (этнократического или изоляционистского толка), сохраняя баланс между общегражданским единством и этнокультурным многообразием.

Заключение

Проведенный историко-философский анализ позволяет сделать ряд обобщающих выводов, значимых как для понимания эволюции концептов гражданской идентичности и патриотизма, так и для решения современных проблем. Во-первых, нужно отметить, что философская традиция демонстрирует, что гражданская идентичность и патриотизм не являются статичными, раз и навсегда данными феноменами. Их понимание менялось в зависимости от исторического контекста, социально-политических условий, доминирующих философских парадигм. Во-вторых, несмотря на все различия, можно выделить инвариантные элементы, присутствующие в большинстве философских концепций. Это представление о том, что подлинная гражданская идентичность невозможна без воспитания и сознательного усилия; что она неотделима от участия в публичных делах; что она предполагает баланс между универсальными принципами и партикулярными привязанностями. И, наконец, наиболее перспективной представляется диалогическая модель, учитывающая как универсальные правовые принципы (конституционный патриотизм), так и культурно-историческую специфику конкретных сообществ. Как показывает опыт России, уникальной поликультурной мировой цивилизации, формирование общероссийской гражданской идентичности требует особого внимания к диалогу культур и сохранению этнокультурного многообразия при одновременном укреплении общегражданского единства в жизни общества.

Литература

1. Мартынов М., Габеркорн А. Дети логоса или как хитроумные греки сконструировали себе гражданскую идентичность. *Вестник Пермского университета. Политология*. 2020; 4: 76-84.
2. Платон. *Критон*. Москва: Мысль; 1990; 860.
3. Аристотель. *Политика*. Москва: Мысль; 1984; 345.
4. Павлов А. Патриотизм: очень краткая история идеи. *Философская антропология*. 2018; 4(1): 175-191.
5. Цицерон. *О государстве. О законах. О старости. О дружбе. Об обязанностях*. Москва: Мысль; 1999; 782.
6. Килин С.В. Историческое развитие идеи патриотизма. *Вестник Тверского государственного университета. Серия: Философия*. 2024; 3 (69): 235-251.

7. Макиавелли Н. *Государь. Рассуждения о первой декаде Тита Ливия*. Москва: Мысль; 1996; 672.
8. Тория Ж.Н. Особенности формирования общероссийской гражданской идентичности: коммуникологический аспект. *Коммуникология*. 2019; 7(2): 133-145.
9. Росалес Х.М. Воспитание гражданской идентичности: об отношениях между национализмом и патриотизмом. *Полис. Политические исследования*. 1999; 6: 88-98.
10. Монтескье Ш.Л. *О духе законов*. Москва: Мысль; 1999; 672.
11. Руссо Ж.-Ж. *Об общественном договоре*. Москва: Мысль; 1998; 416.
12. Кант И. *Идея всеобщей истории во всемирно-гражданском плане*. Москва: Мысль; 1966; 456.
13. Гегель Г.В.Ф. *Философия права*. Москва: Мысль; 1990; 524.
14. *Переписка Ивана Грозного с Андреем Курбским*. Москва: Наука; 1993; 430.
15. Прокопович Ф. *Сочинения*. Москва: Изд-во АН СССР; 1961; 502.
16. Чаадаев П.Я. *Философические письма; Апология сумасшедшего*. Москва: ТЕРРА; 2009; 460.
17. Карамзин Н.М. *О любви к Отечеству и народной гордости*. Ленинград: Художественная литература; 1984; 456.
18. Соловьев В.С. *Национальный вопрос в России*. Москва: Мысль; 1988; 892.
19. Ильин И.А. *Путь духовного обновления*. Москва: Русская книга; 1996; 432.
20. Бердяев Н.А. *Судьба России*. Москва: Советский писатель; 1990; 346.
21. Ленин В.И. *О национальной гордости великороссов*. Москва: Политиздат; 1969; 432.
22. Хабермас Ю. *Политические работы*. Москва: Практикс; 2005; 368.
23. Полежаев Д.В. Общероссийская гражданская идентичность: философско-методологические основания и прагматические перспективы. *Вестник Бурятского государственного университета. Философия*. 2024; 4: 40-47.
24. Иванова С. Ю. Патриотизм в культуре современной России: диссертация ... доктора философских наук: 09.00.13. Ставрополь; 2004; 403.
25. Беспалова Т.В. Патриотизм как форма социокультурной идентификации в конфликтных условиях российского переходного общества: диссертация ... доктора философских наук: 09.00.11 Санкт-Петербург; 2011; 318.
26. Никонова, О. Ю. *Воспитание патриотов: Осоавиахим и военная подготовка населения в уральской провинции (1927–1941 гг.)*. Москва: Новый Хронограф, 2010; 440.
27. Указ Президента РФ от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (дата обращения: 25.04.2026).
28. Указ Президента РФ от 07.05.2024 № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года». Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/50542> (дата обращения: 25.04.2026).
29. Указ Президента РФ от 25.11.2025 г. № 858 «О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2036 года». Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/52615> (дата обращения: 25.04.2026).
30. Фишман, Л. Г. Российский цивилизационизм и поиски российской идентичности. *Государство и право*. 2024; 12: 46-56.
31. Циткилов П.Я. Классические евразийцы о цивилизационной идентичности России. *Вестник СПбГУ. Философия и конфликтология*. 2021; 37(2): 256–267.
32. Распоряжение Правительства РФ от 23.10.2025 № 2970-р «Об утверждении комплекса мер по патриотическому воспитанию и духовно-нравственному воспитанию молодежи в Российской Федерации до 2028 года». Режим доступа: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202510240057> (дата обращения: 5.05.2026).

References

1. Martynov M., Gaberkorn A. Children of Logos or How the Cunning Greeks Constructed Their Civic Identity. *Bulletin of Perm University. Political Science*. 2020; 4: 76-84. (In Russian).
2. Platon. *Crito*. Moscow: Mysl'; 1990: 860. (In Russian).
3. Aristotel. *Politics*. Moscow: Mysl'; 1984: 345. (In Russian).
4. Pavlov A. Patriotism: A Very Brief History of an Idea. *Philosophical anthropology*. 2018; 4(1): 175-191. (In Russian).

5. Tsitseron. *On the Republic. On the Laws. On Old Age. On Friendship. On Duties*. Moscow: Mysl'; 1999: 782. (In Russian).
6. Kilin S.V. Historical Development of the Idea of Patriotism. *Herald of Tver State University. Series: Philosophy*. 2024; 3: 235-251. (In Russian).
7. Makiavelli N. *The Sovereign. Discourses on the First Decade of Titus Livius*. Moscow: Mysl'; 1996: 672. (In Russian).
8. Toriya Zh.N. Features of the Formation of All-Russian Civic Identity: Communicological Aspect. *Communicology*. 2019; 7(2): 133-145. (In Russian).
9. Rosales Kh.M. Education of Civic Identity: On the Relations between Nationalism and Patriotism. *Polis. Political Studies*. 1999; 6: 88-98. (In Russian).
10. Monteskie Sh.L. *The Spirit of the Laws*. Moscow: Mysl'; 1999: 672. (In Russian).
11. Russo Zh.-Zh. *On the Social Contract*. Moscow: Mysl'; 1998: 416. (In Russian).
12. Kant I. *Idea for a Universal History from a Cosmopolitan Point of View*. Moscow: Mysl'; 1966: 456. (In Russian).
13. Gegel G.V.F. *Philosophy of Law*. Moscow: Mysl'; 1990: 524. (In Russian).
14. *Correspondence of Ivan the Terrible with Andrei Kurbsky*. Moscow: Nauka; 1993: 430. (In Russian).
15. Prokopovich F. *Works*. Moscow: Publishing house of the USSR Academy of Sciences; 1961: 502. (In Russian).
16. Chaadaev P. Ya. *Philosophical Letters; Apology of a Madman*. Moscow: TERRA; 2009: 460.
17. Karamzin N.M. *On Love for the Fatherland and National Pride*. Leningrad: Khudozhestvennaya literatura; 1984: 456. (In Russian).
18. Solovev V.S. *The National Question in Russia*. Moscow: Mysl'; 1988: 892. (In Russian).
19. Ilin I.A. *The Path of Spiritual Renewal*. Moscow: Russkaya kniga; 1996: 432. (In Russian).
20. Berdyaev N.A. *The Fate of Russia*. Moscow: Sovetskii pisatel; 1990: 346. (In Russian).
21. Lenin V.I. *On the National Pride of the Great Russians*. Moscow: Politizdat; 1969: 432. (In Russian).
22. Khabermas Yu. *Political Works*. Moscow: Praxis; 2005: 368. (In Russian).
23. Polezhaev D.V. All-Russian Civic Identity: Philosophical and Methodological Foundations and Praxeological Perspectives. *BSU Bulletin. Philosophy*. 2024; 4: 40-47. (In Russian).
24. Ivanova S. Yu. Patriotism in the Culture of Modern Russia: Dissertation ... Doctor of Philosophy: 09.00.13. Stavropol; 2004: 403.
25. Bepalova T.V. Patriotism as a Form of Sociocultural Identification in the Conflict Conditions of Russian Transitional Society: Dissertation ... Doctor of Philosophy: 09.00.11 St. Petersburg; 2011: 318.
26. Nikonova, O. Yu. *Educating Patriots: Osoaviakhim and Military Training of the Population in the Ural Province (1927–1941)*. Moscow: New Khronograf; 2010: 440.
27. Decree of the President of the Russian Federation of 09.11.2022 No. 809 "On Approval of the Fundamentals of State Policy for the Preservation and Strengthening of Traditional Russian Spiritual and Moral Values". Available at: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (accessed: 25.04.2026).
28. Decree of the President of the Russian Federation of 07.05.2024 No. 309 "On the National Development Goals of the Russian Federation for the Period up to 2030 and for the Perspective up to 2036". Available at: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/50542> (accessed on 25.04.2026).
29. Decree of the President of the Russian Federation of 25.11.2025 No. 858 "On the Strategy of the State Nationalities Policy of the Russian Federation for the Period through 2036". Available at: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/52615> (accessed on 25.04.2026).
30. Fishman, L. G. Russian civilizationalism and the search for Russian identity. *State and Law*. 2024; 12: 46-56.
31. Tsitkilov P. Ya. Classical Eurasians on the civilizational identity of Russia. *Vestnik of Saint-Petersburg University. Philosophy and Conflict Studies*. 2021; 37(2): 256–267.
32. Order of the Government of the Russian Federation of 23.10. 2025 No. 2970-r "On approval of a set of measures for patriotic education and moral education of young people in the Russian Federation until 2028". Available at: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202510240057> (accessed on 5.5. 2026).

Сведения об авторе

КОРЯКИНА Анжелика Анатольевна – к.филос.н., доцент кафедры философии, Северо-Восточный федеральный университет им. М. К. Аммосова, г. Якутск, Российская Федерация, ORCID: 0000-0001-6657-6019, ResearcherID: H-1384-2015, Scopus Author ID: 57208190201, SPIN: 9646-4855, e-mail: koryakina1@gmail.com

Information about the author

KORIAKINA Anzhelina Anatolievna – Cand. Sci. (Philosophy), Associate Professor, M. K. Ammosov North-Eastern Federal University, ORCID: 0000-0001-6657-6019, ResearcherID: H-1384-2015, Scopus Author ID: 57208190201, SPIN: 9646-4855

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interests

The author declares no conflict of interest.

Поступила в редакцию / Submitted 12.03.26

Поступила после рецензирования / Revised 30.05.26

Принята к публикации / Accepted 22.06.26

– ХРОНИКА –

*Е. П. Яковлева***Просветительские идеи первых представителей якутской интеллигенции в работах Клары Прокопьевны Лыткиной***Evdokiya P. Yakovleva***Educational ideas of the first representatives of Yakut intelligentsia in the works of Klara Lytkina**

В апреле текущего года на 73-м году ушла из жизни философ, ученый, доцент, кандидат философских наук Клара Прокопьевна Лыткина. Клара Прокопьевна – педагог, философ, специалист в области просветительской мысли в Якутии. Она родилась 5 сентября 1952 года в селе Хатассы. Училась на философско-экономическом факультете Казахского государственного университета им. С.М. Кирова. Успешно окончив философско-экономический факультет по специальности «Философ, преподаватель философии», стала ассистентом кафедры философии научного коммунизма ЯГУ. С 1982 по 1986 гг. прошла обучение в очной аспирантуре философского факультета МГУ им. М.В. Ломоносова при кафедре философии народов СССР. После окончания в 1986 году аспирантуры Клара Прокопьевна продолжила избранную преподавательскую деятельность в стенах родного Якутского государственного университета.

В 2000 году состоялась защита кандидатской диссертации «Просветительская мысль в Якутии: предпосылки и социально-философская сущность». В 2000 году присвоена ученая степень кандидата философских наук. По данной теме она опубликовала более 20 статей: «К вопросу о мировоззренческом аспекте якутской мифологии и религии» (1986), «Национальный вопрос в работах Н.Г. Чернышевского» (1989), «Методика проведения игровых контрольных работ на семинарских занятиях по философским дисциплинам» (1989), «Север как культурно-исторический тип цивилизации и его отражение в якутском олонхо» (1994), «К проблеме культуры и цивилизации» (1998), «Проблема национального самоопределения в контексте просветительской мысли якутов» (1999), «Просветительские идеи первых представителей якутской интеллигенции в контексте политической системы» (2000), «Исторические традиции взаимодействия общества и власти» (2000), «Просветительские идеи А.Е. Мординова» (2003), «Коррупция в контексте социальной системы» (2004), «Философия Мартина Лютера» (2019). В том числе учебно-методические работы: «Методика проведения игровых контрольных работ на семинарских занятиях по философ-

ским дисциплинам (научно-методическое)» (1989), «Философия: методические указания к семинарским занятиям в помощь преподавателям» (2008), «Философия: методические указания по выполнению контрольных работ для студентов заочного отделения ЯГУ» (2008).

Область научных интересов доцента Клары Прокопьевны связана с исследованием общественно-политической мысли, просветительских идей первых представителей якутской интеллигенции в контексте политической системы, исторической традиции взаимодействия общества и власти, проблем национального самоопределения в контексте просветительской мысли якутов и истоков просветительской мысли в Якутии. Она на протяжении всей научной деятельности занималась историко-философским анализом исторических, социально-экономических и общественно-политических условий зарождения просветительской мысли в Якутии и ее ролью в системе воспитания и образования. В исследовании актуальным является рассмотрение перспектив использования основных идей и положений просветительской мысли для понимания современных вызовов меняющейся реальности.

Посвятившая всю свою жизнь преподавательской деятельности, Клара Прокопьевна всегда оставалась верной выбранному пути, педагогом и в этом проявляется ответственность, принципиальность и профессиональный долг. Клара Прокопьевна, безусловно, является примером честного служения профессии, выбранному пути. Значителен научный вклад Клары Прокопьевны, как философа и исследователя, в становление и развитие просветительской мысли в Якутии. Автор убежден, что философские труды Клары Прокопьевны, посвященные предпосылкам и социально-философской сущности просветительской мысли в Якутии, имеют важное значение в системе воспитания и образования.

Клара Прокопьевна ветеран труда. За честный и добросовестный труд была награждена Почетными грамотами и благодарственными письмами университета. В 2006 году была отмечена Почетным знаком СВФУ «За многолетний и добросовестный труд» в связи с 50-летием ЯГУ, Почетной грамотой ректора, грамотой Министерства образования РС (Я). Высокие профессиональные качества, глубокие знания, верное служение выбранному пути – качества, которые занимают особое место в ее трудовой биографии. Как педагог высшей школы, доцент Клара Прокопьевна внесла свой вклад в развитие философского образования и в исследование социально-философской сущности просветительской мысли в Якутии.

Сведения об авторе

ЯКОВЛЕВА Евдокия Павловна – кандидат философских наук, доцент кафедры философии, ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет им. М. К. Аммосова», г. Якутск, Российская Федерация.

E-mail: yakov_eva@mail.ru

Information about the author

YAKOVLEVA Evdokiya Pavlovna – Cand. Sci. (Philosophy), Associate Professor, Head of the Department of Russian as a Foreign Language, M. K. Ammosov North-Eastern Federal University, Yakutsk, Russian Federation, e-mail: yakov_eva@mail.ru

**ВЕСТНИК СЕВЕРО-ВОСТОЧНОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА
ИМ. М.К. АММОСОВА
СЕРИЯ «ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ. ФИЛОСОФИЯ»
VESTNIK OF NORTH-EASTERN FEDERAL UNIVERSITY
«PEDAGOGY. PSYCHOLOGY. PHILOSOPHY» SERIES**

Электронное научное периодическое издание

№ 2 (42) 2026

Технический редактор *А. С. Старостина*
Компьютерная верстка *А. М. Соловьева*
Оформление обложки *П. И. Антипин*

Подписано в печать 29.06.2026. Формат 70x108/16.
Дата выхода в свет 30.06.2026.